

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação
Ético-Moral de Alunos
O papel da Investigação-Acção**

Mariana Areosa Feio

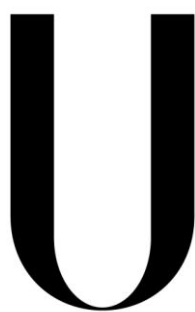
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Formação de Professores

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-
Moral de Alunos
O papel da Investigação-Acção**

Mariana Areosa Feio

**Tese orientada pela Professora Doutora Ana Paula Caetano, especialmente
elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação na especialidade de
Formação de Professores**

“O material que é trabalhado pelos professores não pode ser quantificado. Não há números ou casas decimais com suficiente precisão para medi-lo. A falta de quantificação não é culpa dos assuntos inquantificáveis, é culpa do nosso desejo de quantificar tudo. Os professores não vendem o material que trabalham, oferecem-no. Nós, com o tempo, com os anos, com a distância entre nós e nós, somos levados a acreditar que aquilo que os professores nos deram nos pertenceu desde sempre. Mais do que acharmos que esse material é nosso, achamos que nós próprios somos esse material. Por ironia ou capricho, é nesse momento que o trabalho dos professores se efectiva. O trabalho dos professores é a generosidade.”

José Luís Peixoto

Dedico este trabalho às novas gerações, em especial aos meus filhos **Eduardo e Maria**
e aos meus sobrinhos **Vasco e Tomás**

À memória do meu avô

Agradecimentos

Quero agradecer à coordenadora do Projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, Professora Maria Teresa Estrela, quer pela oportunidade que me deu em participar nos trabalhos do projecto, quer pela oportunidade que me deu em aprender com a sua pessoa, durante o projecto e durante a redacção da tese, com toda a certeza uma das maiores oportunidades da minha vida profissional.

Quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Caetano pelo constante apoio e preocupação quer no desenvolvimento do trabalho de investigação, quer na redacção da tese. Agradeço os momentos de reflexão e de inspiração que me proporcionou.

Quero agradecer à directora do Centro de Formação António Sérgio, professora Isabel Branco, pela receptividade das propostas de formação que me permitiram desenvolver a investigação, e aos professores participantes das mesmas, empenhados na sua formação e na dos seus alunos.

Um agradecimento muito especial à Joana Marques, minha colega das Ciências da Educação e, especialmente, minha grande, grande amiga. Obrigada pela participação na formação e na revisão da tese.

Quero agradecer aos meus amigos de sempre, pela presença e apoio, em todos os momentos e por me deixarem aprender consigo um dos valores que mais prezo na vida, o da amizade. Aos amigos que me ajudaram a reflectir e a discutir ideias, muito obrigada. Ao Frederico e ao Duarte pelas ajudas valiosas durante o trabalho. Um agradecimento muito especial à Bianor pela ajuda preciosa em muitos momentos de reflexão e de produção do trabalho e pela amizade.

Um agradecimento especial ao Bruno pelo apoio que permitiu o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento muito, muito especial à minha família para quem as palavras nunca chegarão. Sem o seu incansável apoio este projecto não teria sido possível. À minha avó Emília e aos meus pais Paulo e Olga. Aos meus filhos, em especial por terem sabido aceitar o tempo de mim que lhes roubei. Ao meu filho **Eduardo**, minha maior fonte de inspiração, que me ajuda desde há dez anos a perceber melhor a educação e me motiva, todos os dias, para nela continuar a trabalhar. À minha filha **Maria**, pela doçura com que me fez acreditar, desde o dia em que a soube, que vale sempre a pena acreditar numa vida melhor.

Resumo¹

Este trabalho inseriu-se numa primeira fase no projeto de investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores* (2007-2010) coordenado pela professora Maria Teresa Estrela na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Na primeira fase realizou-se uma Oficina de Formação com 17 professores, na área da ética com vista ao cruzamento com a formação ético-moral dos alunos. Fora do referido projecto, desenvolveu-se uma nova acção de formação, um Projeto de Formação, com um grupo de 11 professores. Ambas as acções de formação constituíram-se como casos de estudo e como fases de recolha e análise de dados da investigação, numa perspectiva de investigação-formação.

Procurámos compreender como a investigação-acção, enquanto metodologia de formação de professores, contribui para a mobilização e aprofundamento de questões éticas orientadoras das práticas dos professores, centradas na formação ético-moral dos seus alunos. Ao mesmo tempo procurámos perceber os efeitos da formação no pensamento ético e na acção dos professores e os efeitos nos seus alunos. Para tal, analisámos os processos formativos e as mudanças operadas/efeitos da formação recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de investigação de que destacamos: as entrevistas, os questionários, as observações e as reflexões (em particular os diários) e os projectos de intervenção desenhados pelos professores, em colaboração, ao longo da formação (oito projectos na Oficina e dois no Projecto). Como principal técnica de análise utilizámos a análise de conteúdo.

As principais conclusões da nossa investigação apontam para que a investigação-acção sustenta uma forte ligação entre teoria e prática no domínio ético; favorece o aprofundamento da reflexão ética (dialógica e crítica), orientada muitas vezes para a construção de visões e de conduta ética partilhadas; apela à colaboração entre professores, sobretudo no domínio da intervenção ética junto dos alunos; promove um diagnóstico aprofundado de situações problemáticas das turmas/alunos, procurando soluções para as resolver e favorecendo a intervenção nesse sentido. Os efeitos nos professores são visíveis no domínio da intervenção (nomeadamente com a introdução de novas estratégias de formação ética), no domínio dos processos de pensamento

¹ O presente trabalho é escrito sem o novo acordo ortográfico

(reflexão, consciencialização), nas relações que estabelecem em particular com os alunos, na colaboração entre si e na resolução de problemas concretos.

As mudanças operadas nos alunos estão relacionadas sobretudo com essa resolução de problemas, por exemplo, ao nível das relações interpessoais, em situações de violência, bullying, exclusão ou indisciplina. Os resultados apontam também para uma maior abertura a processos de reflexão e questionamento ético, bem como uma maior consciencialização e participatividade por parte dos alunos, peças fundamentais na construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE

Investigação-acção, formação ética de professores, formação ético-moral de alunos

Abstract

This study was within the first stage of the research project *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores* (2007-2010), coordinated by Professor Maria Teresa Estrela at Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação of Universidade de Lisboa. The first stage comprised a training workshop in the ethic field with 17 in-service teachers. Apart from this project, it was developed a new training, a Training Project, with a group of 11 teachers. Both training actions were case studies as well as data collecting and data analysis stages, in a training-research perspective.

We have tried to understand how action-research as a teachers' training methodology can contribute to the mobilization and strengthening of guiding ethical practices leading to answer orientated questions from the teachers' practices upon their students' ethic character. For this purpose we have analysed their formative processes and completed changes or effects of the training using several techniques and tools such as: interviews, questionnaires, observations/reflexions (especially diaries) and the intervention projects drawn by the teachers working on this matter (8 projects in the Workshop and 2 in the Project). Our main analyses instrument was therefore the content analysis.

The main findings of our research suggest that action-research is linked to a strong connection between theory and practice in the ethic field; it fosters the further development of ethical reflexion (dialogic and critical), often guiding to new visions and shared ethic conduct; it also shows a need of interaction between teachers, mainly in the field of ethic intervention with students; promotes a thorough diagnosis of different problematic interactions found in classrooms/students, trying to find solutions to those issues. The effects on teachers can be observed in the field of intervention (particularly with the introduction of new strategies for ethic training), in the field of thinking processes (reflection, awareness), in the relationships they establish in with students, in collaborating with each other and in solving concrete problems.

Changes within students are mainly related to the resolution of problems, for instance, the level of interpersonal relationships, situations of violence, bullying, exclusion or indiscipline. The results also point to greater openness to reflection processes and ethic questioning, as well as a greater awareness upon students, essential in the citizenship development process.

KEY-WORDS: Action Research, ethical teachers' training, ethical students' education

Índice Geral

Resumo.....	i
Abstract	iii
Índice Geral.....	v
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Anexos.....	xiii
INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS LINHAS ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO	1
PARTE I - CONTEXTO(S) TEÓRICO(S) DA FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES PELA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO E DA FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL DE ALUNOS	9
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PELA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO.....	11
Introdução	12
1. Das origens da investigação-acção à institucionalização da investigação-acção educacional.....	17
2. Modalidades e procedimentos da investigação-acção.....	25
3. Fundamentos que sustentam a formação contínua de professores pela investigação-acção – o movimento do professor investigador e o conceito de prático reflexivo.....	32
4. Investigação, acção e mudança – que entendimento?	40
4.1. Tipos de mudança e níveis de mudança – os efeitos da formação contínua de professores.....	43
5. Avaliando formas desadequadas de fazer investigação-acção e fragilidades da investigação-acção	51
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA DOS PROFESSORES	57
Introdução	58
1. Da ética em educação e do carácter ético da profissão docente	62
2. Formação ética de professores e o seu contributo para o desenvolvimento profissional	67
2.1. Competências éticas dos professores, princípios e valores	71
2.2. A dimensão emocional na profissão docente	80
2.3. Actividades específicas de formação ética: a discussão de dilemas, o estudo de casos e a hierarquização de valores.....	85
2.4. A criação das condições favoráveis à colaboração em contextos de formação.....	89
CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL DOS ALUNOS E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	97
Introdução	98

1. Abordagem desenvolvimentista da moralidade	101
2. Modelo da educação do carácter	104
3. Modelo de Clarificação de Valores	110
4. Para uma visão holística da formação ética no âmbito da cidadania	112
PARTE II - TRABALHO DE CAMPO	125
CAPÍTULO IV – PROBLEMÁTICA, METODOLOGIA E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	127
1. Enquadramento do estudo, objectivos e questões da investigação.....	128
2. Organização geral do trabalho de campo	131
3. As acções de formação e os participantes da investigação.....	133
4. Questões paradigmáticas que informam o estudo	142
5. O estudo de caso e o design da investigação.....	147
5.1. Técnicas de recolha e análise de dados	150
5.2. Processos de análise dos dados e dimensões construídas.....	169
6. Questões de validade e fidelidade da investigação	181
7. Compromissos éticos da investigação.....	189
CAPÍTULO V- A OFICINA DE FORMAÇÃO “O PROFESSOR COMO EDUCADOR ÉTICO-MORAL”	191
1. Apresentação da Oficina da Formação.....	192
2. Motivações de inscrição, expectativas, experiências prévias e interesses no domínio da formação ética	196
3. Os processos formativos e os conteúdos éticos mobilizados	207
3.1. Processos mobilizadores de reflexão acerca da profissão e dos papéis e competências do professor	207
3.2. Processos mobilizadores de reflexão sobre ética, moral e valores	210
3.3. Processos mobilizadores de reflexão sobre a formação ético-moral dos alunos... ..	212
3.4. Os processos formativos vividos específicos da investigação-acção – aspectos valorizados e os contributos para a mudança	212
4. Análise dos efeitos da formação – os professores, a escola e os alunos.....	235
4.1. O pensamento ético dos professores ao longo do processo formativo	236
4.2. O professor como educador moral e as estratégias de formação ético-moral dos alunos – concepções e práticas ao longo do processo formativo	254
4.3. Os efeitos da formação percebidos pelos professores em formação.....	274
5. Avaliação Geral da Oficina de Formação	287
6. Síntese dos dados da Oficina.....	292
CAPÍTULO VI - O PROJECTO DE FORMAÇÃO “INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MORAL DOS ALUNOS”	299

1. Apresentação de uma fase intermédia de formação na alimentação do ciclo de investigação-formação	300
2. Apresentação do Projecto de Formação	303
3. Motivações de inscrição, expectativas, experiências prévias e interesses no domínio da formação ética	307
4. Os processos formativos e a mobilização de conteúdos éticos	316
4.1. Processos mobilizadores de reflexão acerca da profissão e dos papéis e competências do professor	316
4.2. Processos mobilizadores de reflexão sobre ética, moral e valores	323
4.3. Processos mobilizadores de reflexão sobre a formação ético-moral dos alunos	325
4.3. Os processos formativos específicos da investigação-acção – aspectos valorizados e os contributos para a mudança	326
5. Análise dos efeitos da formação – os professores, a escola e os alunos.....	360
5.1. O pensamento ético ao longo do processo formativo.....	361
5.2. O professor como educador moral e as estratégias de formação ético-moral dos alunos – concepções e práticas ao longo do processo formativo	376
5.3. Os efeitos da formação percebidos pelos professores em formação.....	401
6. Avaliação Geral do Projecto de Formação.....	412
7. Síntese dos dados do Projecto	415
CAPÍTULO VII - SÍNTESES CONCLUSIVAS	423
CONSIDERAÇÕES FINAIS	451
Referências Bibliográficas	455

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Modalidades de Investigação-acção</i> (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988)	31
Quadro 2 - <i>Áreas de mudança nos professores através de processos de formação (a partir de Caetano, 2001, 2003)</i>	47
Quadro 3 - <i>Níveis de mudança nos professores através de processos de formação (a partir de Caetano, 2001, 2003)</i>	48
Quadro 4 - <i>Áreas dos dilemas éticos</i> (Estrela, Afonso & Caetano, 2010)	86
Quadro 5 - <i>Culturas colaborativas e colegialidade artificial</i> (Hargreaves, 1992, p. 235)	93
Quadro 6 - <i>Atitudes e valores para uma cidadania democrática</i> (Conselho da Europa, 2007)	117
Quadro 7 - <i>Temas, conteúdos e competências de Educação para a Cidadania</i> (adaptado de Fonseca, 2009, p. 91)	117
Quadro 8 - <i>Desenvolvimento da formação e da investigação</i>	133
Quadro 9 - <i>Caracterização geral das acções de formação</i>	133
Quadro 10 - <i>Recolha de dados nas duas fases principais do estudo</i>	152
Quadro 11 - <i>Entrevistas realizadas durante a investigação</i>	156
Quadro 12 - <i>Debates realizados nas sessões de formação e analisados</i>	156
Quadro 13 - <i>Observação e Reflexão – número de documentos produzidos (entradas)</i>	165
Quadro 14 - <i>Codificação dos dados para análise</i>	168
Quadro 15 - <i>Síntese dos dados recolhidos e analisados na investigação</i>	169
Quadro 16 - <i>Categorias e subcategorias dentro da dimensão A - Pensamento dos professores acerca da profissão docente</i>	170
Quadro 17 - <i>Categorias e subcategorias dentro da Dimensão B – Pensamento ético dos professores</i>	171
Quadro 18 - <i>Categorias e subcategorias Dimensão C – Formação ética dos professores (Experiências prévias, expectativas, motivações, desejos e interesses)</i>	173
Quadro 19 - <i>Categorias e subcategorias dentro da Dimensão D – Formação ética dos alunos (concepções e práticas)</i>	174
Quadro 20 - <i>Categorias e subcategorias dentro da Dimensão E – Avaliação da Formação e Efeitos Percebidos</i>	177
Quadro 21 - <i>Distribuição do número de unidades de registo pelas dimensões de análise nas diferentes fases do estudo</i>	178
Quadro 22 - <i>Questões de validade no paradigma da fenomenologia</i> (adaptado de Amado & Boavida, 2006)	183
Quadro 23 - <i>Processos formativos desenvolvidos na Oficina: “O professor como educador ético-moral”</i>	193
Quadro 24 - <i>Categoria – Formação ética recebida até à data (Dimensão C – Oficina)</i>	197
Quadro 25 - <i>Categoria – Motivações de inscrição (Dimensão C – Oficina)</i>	198
Quadro 26 - <i>Categoria - Expectativas face à formação em que se inscreveram (Dimensão C – Oficina)</i>	199
Quadro 27 - <i>Formação Ética: Percentagens do questionário (Oficina)</i>	203
Quadro 28 - <i>Categoria – Perspectivas, desejos e interesses face à formação ética em geral (Dimensão C – Oficina)</i>	203

Quadro 29 - <i>Categoria - Competências e funções do professor (Dimensão A – Oficina)</i>	208
Quadro 30 - <i>Categoria - Dificuldades gerais da profissão (Dimensão A – Oficina)...</i>	210
Quadro 31 - <i>Categoria - Avaliação dos processos formativos específicos da investigação-acção (Dimensão E – Oficina).....</i>	213
Quadro 32 - <i>Categoria - Avaliação das actividades de formação ética experienciadas em sessão (Dimensão E – Oficina).....</i>	216
Quadro 33 - <i>Categoria – Definições de ética e moral (Dimensão B – Oficina)</i>	237
Quadro 34 - <i>Concepções de Ética: percentagens do questionário (Oficina).....</i>	238
Quadro 35 - <i>Categoria – Origens da ética pessoal (Dimensão B – Oficina).....</i>	241
Quadro 36 - <i>Categoria - Valores e princípios que orientam a conduta na profissão (dimensão B – Oficina).....</i>	244
Quadro 37 - <i>Categoria - Valores que se querem desenvolver nos alunos (dimensão B – Oficina).....</i>	244
Quadro 38 - <i>Princípios/Valores Éticos da Profissão: Percentagens do questionário (Oficina)</i>	245
Quadro 39 - <i>Categoria – Dilemas/tensões éticas (Dimensão B – Oficina).....</i>	249
Quadro 40 - <i>Dilemas da Profissão Docente: Percentagens do questionário (Oficina)</i>	250
Quadro 41 - <i>Categoria – Constrangimentos e problemas associados à formação ética dos alunos (Dimensão D – Oficina)</i>	255
Quadro 42 - <i>Categoria – Espaços de intervenção da formação ética dos alunos (Dimensão D – Oficina)</i>	259
Quadro 43 - <i>Categoria – Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos (Dimensão D – Oficina)</i>	262
Quadro 44 - <i>Estratégias de formação ética dos alunos: Percentagens do questionário (Oficina)</i>	265
Quadro 45 - <i>Planificações dos projectos da Oficina.....</i>	268
Quadro 46 - <i>Categoria – Efeitos da formação percebidos nos professores e sua intersecção com os alunos (Dimensão E – Oficina).....</i>	276
Quadro 47 - <i>Categoria – Efeitos da formação percebidos na escola (Dimensão E – Oficina).....</i>	279
Quadro 48 - <i>Categoria – Efeitos da formação percebidos nos alunos (Dimensão E – Oficina).....</i>	281
Quadro 49 - <i>Categoria – Avaliação Geral da Oficina (Dimensão E – Oficina).....</i>	288
Quadro 50 - <i>Processos formativos desenvolvidos no Projecto: “Investigação-acção na formação ético-moral dos alunos”</i>	304
Quadro 51 - <i>Categoria – Formação ética recebida até à data (Dimensão C – Projecto)</i>	307
Quadro 52 - <i>Categoria – Motivações de inscrição (Dimensão C – Projecto)</i>	308
Quadro 53 - <i>Categoria – Expectativas face à formação em que se inscreveram (Dimensão C – Projecto).....</i>	309
Quadro 54 - <i>Formação Ética: Percentagens do questionário (Projecto)</i>	313
Quadro 55 - <i>Categoria – Perspectivas, desejos e interesses face à formação ética em geral (Dimensão C – Projecto)</i>	314
Quadro 56 - <i>Categoria – Competências e funções do professor (Dimensão A – Projecto)</i>	317
Quadro 57 - <i>Categoria – Dificuldades gerais da profissão (Dimensão A – Projecto)</i>	323

Quadro 58 - <i>Categoria – Avaliação dos processos formativos específicos da investigação-acção (Dimensão E – Projecto)</i>	327
Quadro 59 - <i>Categoria – Avaliação das actividades de formação ética experienciadas em sessão (Dimensão E – Projecto)</i>	331
Quadro 60 - <i>Categoria – Definições de ética e moral (Dimensão B – Projecto)</i>	361
Quadro 61 - <i>Concepções de Ética: percentagens do questionário (Projecto)</i>	362
Quadro 62 - <i>Origens da ética pessoal: percentagens do questionário (Projecto)</i>	364
Quadro 63 - <i>Princípios/Valores Éticos da Profissão: percentagens do questionário (Projecto – momento inicial)</i>	367
Quadro 64 - <i>Categoria – Valores e princípios que orientam a conduta na profissão (dimensão B – Projecto)</i>	368
Quadro 65 - <i>Categoria – Valores que se querem desenvolver nos alunos (dimensão B – Projecto)</i>	368
Quadro 66 - <i>Categoria – Dilemas/tensões éticas (Dimensão B – Projecto)</i>	372
Quadro 67 - <i>Dilemas da Profissão Docente: Percentagens do Questionário (Projecto)</i>	373
Quadro 68 - <i>Categoria – Aspectos facilitadores na formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)</i>	377
Quadro 69 - <i>Categoria – Constrangimentos e problemas associados à formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)</i>	378
Quadro 70 - <i>Categoria – Espaços de intervenção na formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)</i>	387
Quadro 71 - <i>Categoria – Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)</i>	389
Quadro 72 - <i>Estratégias de formação ética dos alunos: Percentagens do questionário (Projecto)</i>	390
Quadro 73 - <i>Planificações dos projectos do Projecto de Formação</i>	395
Quadro 74 - <i>Categoria – Efeitos da formação percebidos nos professores e sua intersecção com os alunos (Dimensão E – Projecto)</i>	401
Quadro 75 - <i>Categoria – Efeitos da formação percebidos na escola (Dimensão E – Projecto)</i>	406
Quadro 76 - <i>Categoria – Efeitos da formação percebidos nos alunos (Dimensão E – Projecto)</i>	408
Quadro 77 - <i>Categoria – Avaliação Geral do Projecto (Dimensão E – Projecto)</i>	412
Quadro 78 - <i>Principais mudanças nos professores associadas aos processos de investigação-acção (adaptado de Caetano, 2010a)</i>	437
Quadro 79 - <i>Principais mudanças nos professores associadas a estratégias de formação ética (adaptado de Caetano, 2010a)</i>	438

Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Processo de concepção e realização do Projecto Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores</i> (Estrela, 2010b, p.13).....	3
<i>Figura 2 - Questões da investigação</i>	5
<i>Figura 3 - As noções centrais em investigação-acção</i> (Barbier, 1996).....	27
<i>Figura 4 - Os 'momentos' da investigação-acção</i> (Carr & Kemmis, 1986).....	28
<i>Figura 5 - Ciclo de investigação-acção</i> desenhado por McNiff & Whitehead (2008)...	29
<i>Figura 6 - Ciclos de investigação-acção</i> desenhado por Elliott (1991)	30
<i>Figura 7 - Ciclos de Investigação-acção</i> (adaptado de Kemmis & McTaggart, 2005)..	31
<i>Figura 8 - Modelo de mudança nos professores</i> (Guskey, 2000)	46
<i>Figura 9 - Modelo de níveis de reflexão</i> (Korthagen, 2009).....	47
<i>Figura 10 - Estratégias utilizadas pelos professores para a formação ético-moral dos alunos</i> (retirado de Seíça, Oliveira & Mourinha, 2010)	118
<i>Figura 11 - Distribuição dos participantes por nível de ensino</i>	139
<i>Figura 12 - Distribuição dos participantes por área disciplinar</i>	139
<i>Figura 13 - Distribuição dos participantes pelas fases na carreira</i>	141
<i>Figura 14 - Design investigativo do estudo de caso</i> (adaptado de Caetano, 2001)	148
<i>Figura 15 - Ciclo de investigação-formação</i> desenvolvido dentro do estudo de caso .	150
<i>Figura 16 – Síntese dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados nas fases de investigação-formação</i>	152
<i>Figura 17 – Percurso de análise dos dados para construção das dimensões de análise</i>	178
<i>Figura 18 - Eixos de análise dos dados: processos desenvolvidos e efeitos percebidos</i>	180
<i>Figura 19 - Ciclos de investigação-acção desenvolvidos na Oficina de Formação “O professor como educador ético-moral”</i>	195
<i>Figura 20- Ciclos de investigação-acção desenvolvidos no Projecto de Formação “Investigação-Acção no desenvolvimento moral dos alunos”</i>	306
<i>Figura 21 – Estratégias e actividades de formação ético-moral dos alunos</i>	430
<i>Figura 22 – Intersecção e recursividade entre os processos formativos e os efeitos da formação nos professores</i>	434
<i>Figura 23 – Mudança nos alunos decorrentes da formação ética de professores pela investigação-acção</i>	444
<i>Figura 24 – Linhas orientadoras para a formação ética de professores e resultados esperados</i>	446

Índice de Anexos

Anexo A: Propostas de acreditação das formações
Anexo B: Planos das acções de formação
Anexo B.1: Exemplos de materiais produzidos na Oficina de Formação
Anexo C: Guiões de Entrevista Inicial e de <i>Follow up</i>
Anexo D: Exemplo de uma Entrevista Inicial e de uma Entrevista de <i>Follow up</i>
Anexo E: Questionário do Projecto <i>Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores</i>
Anexo F: Análise dos questionários
Anexo G: Tabela de Observação (Incidentes críticos)
Anexo H: Exemplo de uma tabela de observação preenchida

Anexo I: Exemplos de reflexões produzidas
Anexo J: Análise dos projectos de intervenção
Anexo K: Análise de conteúdo dos dados

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS LINHAS ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO

Os múltiplos papéis e funções que se atribuem aos professores e a responsabilidade ética que daí advém necessitam de um olhar atento, informado e contextualizado para melhor compreender a complexidade quer desses papéis, quer dos próprios fenómenos educativos que lhes estão associados. São exemplo fenómenos como a violência, a indisciplina, as diferentes formas de exclusão ou as complexas ligações entre as famílias e a escola, que obrigam os professores a lidar diariamente com situações, problemas e dilemas para os quais muitas vezes não estão preparados.

A formação científica, metodológica e didáctica do professor é necessária mas não suficiente para fazer face às situações problemáticas da escola dos nossos dias. Aos professores são exigidas competências que ultrapassam, em muito, a tecnicidade do ensino de conteúdos programáticos ou as linhas didácticas e metodológicas, “exercendo frequentemente funções supletivas daquelas que eram tradicionalmente apanágio das famílias” (Estrela, 2010b, p. 10) como a educação moral dos mais jovens.

Com a obra *Dez novas competências para ensinar* Perrenoud (2000) apontou como necessárias para o ensino competências de natureza científica (ligadas aos conteúdos e à didáctica), mas também competências de natureza relacional, que ajudam a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Nos descritores específicos que o autor faz da competência relacional encontramos, nomeadamente, o saber prevenir a violência na escola e fora dela; o lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; o participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; o analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; e o desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Entende o mesmo autor que desenvolver competências de carácter ético e relacional – nos professores – passa por uma tomada de consciência lúcida das situações educativas e por um assumir das suas responsabilidades enquanto professor, ao mesmo tempo que desenvolve as capacidades de análise, de descentralização, de comunicação e de negociação.

Pensamos, com isto, que a atenção deve ser dada quer aos fenómenos enquanto objectos de estudo, quer à forma como os professores podem lidar com eles e/ou solucionar situações problemáticas associadas. Pensamos também que o envolvimento dos professores na investigação e no entendimento profundo dos mesmos fenómenos e das soluções possíveis para os enfrentarem, facilitaria o seu trabalho dentro da escola, nomeadamente no domínio das relações humanas, em particular com os seus alunos e famílias. Parece-nos que a formação contínua de professores se apresenta como um lugar privilegiado nesse entendimento bem como no desenvolvimento de competências de natureza relacional e ética.

Sabemos, contudo, que em vários países – Portugal, por exemplo – a formação ética de professores e o conhecimento construído acerca dela tem sido praticamente inexistente (Buxarraís, 2000; Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Seíça, 2003)². Destacamos como excepção o Projecto de Investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores* (2007-2010), do qual fizemos parte, que previa a necessidade de um aprofundamento da reflexão sobre a ética da actualidade e de alguns conceitos-chave como a incerteza, a complexidade, a democracia, a relação, a identidade, a comunidade, a afectividade, a responsabilidade relacional e a responsabilidade planetária.

O referido estudo tinha como principais objectivos “a caracterização do pensamento ético-deontológico dos docentes e das suas aspirações de formação, detectando algumas variáveis influenciadoras (1ª fase) e ensaiar experiências de formação ética de professores que rentabilizassem os dados obtidos (2ª fase)” (Estrela, 2010b, p.14). O seguinte esquema ilustra o processo seguido na concepção e realização desse projecto (Figura 1):

² Consultaram-se a este propósito os planos de estudo (2012/2013) de 10 Escolas Superiores de Educação, de 5 Universidades (com cursos superiores em Ensino – Licenciaturas e Mestrados – e com ofertas de formação contínua de professores) do país onde se encontraram sete unidades curriculares (semestrais) em Ética e/ou Deontologia. Consultaram-se ainda os planos de formação de 27 centros de formação contínua de professores (2012/2013) onde se encontraram 3 acções de formação na mesma área.

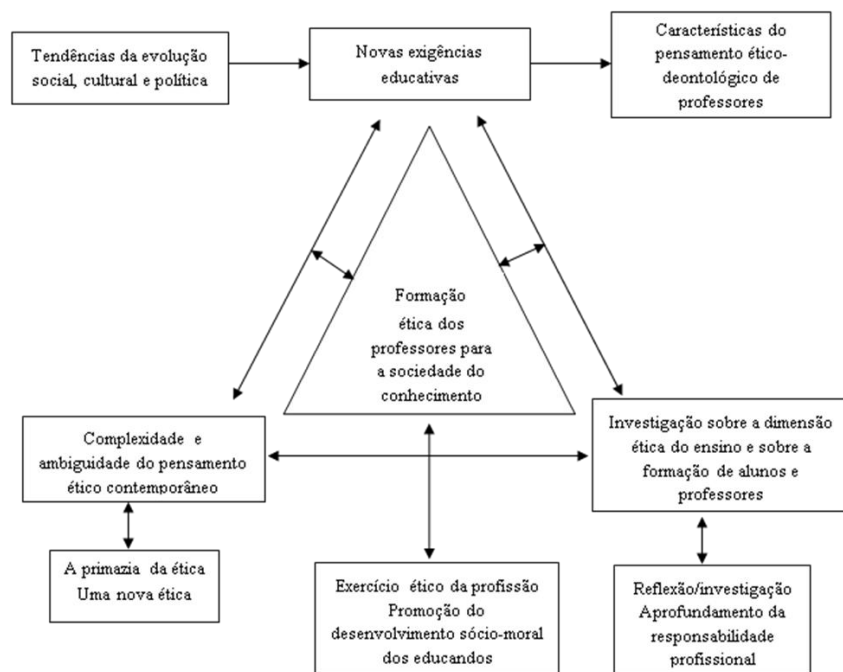


Figura 1 - Processo de concepção e realização do Projecto Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores (Estrela, 2010b, p.13)

Foi no âmbito do mesmo projecto de investigação que nos apercebemos de uma maior fragilidade no domínio da investigação sobre formação ética de professores: o seu cruzamento com a formação ético-moral dos alunos. A escassez de investigação em Portugal sobre formação ética de professores e a inexistência de estudos quer sobre a relação com práticas de formação ético-moral dos alunos, quer sobre o impacto que a formação recebida pelos professores tem nos seus alunos (Estrela, 2003, 2007; Estrela & Caetano, 2010; Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007), elevou a nossa motivação nesta área de investigação que é, consideramos, da maior relevância na agenda da investigação em educação.

Surgiu, assim, a oportunidade de desenvolver este trabalho, pelo que, na mesma linha investigativa do projecto de investigação enunciado, privilegiámos e valorizámos estratégias de formação de cariz investigativo e colaborativo, com vista à intervenção e à mudança. A investigação feita pelos práticos, a colaboração e a mudança têm sido aspectos enfatizados na literatura nacional e internacional acerca da formação de professores (e.g. Estrela & Estrela, 2001, 2006; Estrela, 2009, 2010b; Goodlad, 1990; Goodson, 2008a; Hargreaves, 1994; Nóvoa, 2002; Veiga Simão, Caetano, & Freire, 2007), mas também nas indicações expressas em alguns documentos legais que

norteiam a formação de professores em Portugal (como o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – Decreto-Lei nº 207/96).

Pensamos que uma formação de professores que apele à reflexão sistemática, à observação de práticas, à colaboração e à resolução de situações problemáticas reais, facilitará o seu entendimento acerca dos fenómenos educativos e a construção de redes de disseminação do conhecimento, ao mesmo tempo que poderá ter um potencial emancipador do conhecimento construído pelos práticos.

Por outro lado, dinâmicas assentes na colaboração e na reflexão são de extrema importância pelo carácter relacional e interactivo que encerram. Estas permitem a construção de um conhecimento da prática pela problematização e reflexão partilhada da experiência profissional, acrescida do contributo fundamental do diálogo com quadros conceptuais e teóricos de referência.

De acordo com estes postulados privilegiámos a investigação-acção como estratégia de formação ética de professores, procurando compreender em profundidade o seu potencial formativo neste domínio, em especial no cruzamento com a formação ético-moral dos alunos.

Problema de estudo, questões de investigação e opções metodológicas

O nosso estudo foi desenvolvido em dois planos interligados: um no domínio do conhecer – campo da investigação – e outro no domínio do agir – campo de intervenção. Nesse processo assumimos um duplo papel – activo e participante – de investigadora e de formadora. Por isto, o compromisso prendeu-se quer com a investigação da formação, quer com a promoção dessa mesma formação de professores baseada em processos de reflexão, de observação e de indagação das práticas, num compromisso com a mudança, com vista à resolução de problemas concretos no domínio ético ligados, sobretudo, aos seus alunos, à autonomia e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Pelo enunciado procurámos responder à questão-problema e às questões da nossa investigação formuladas no seguinte diagrama (Figura 2):

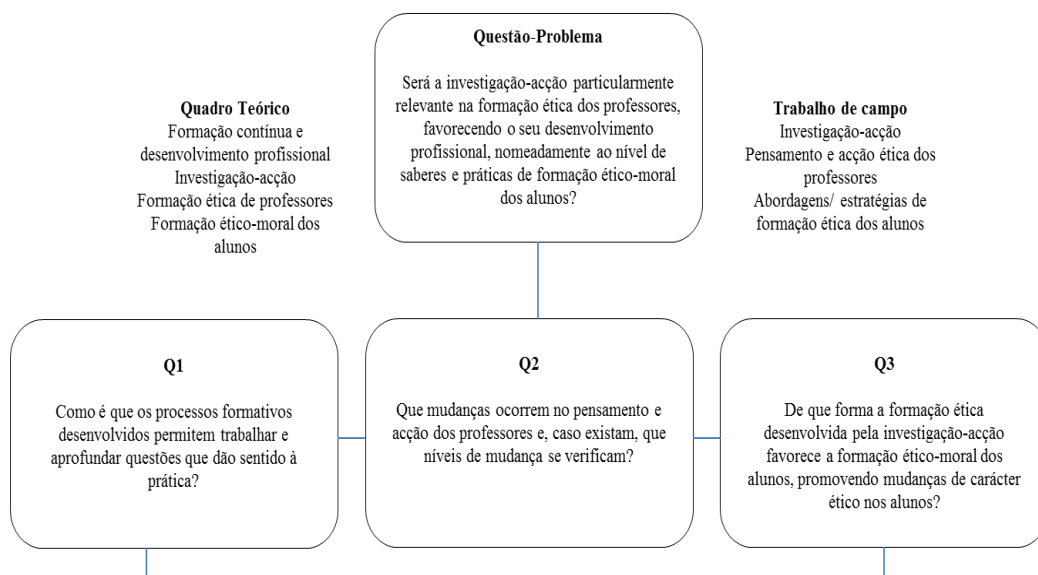


Figura 2 - Questões da investigação

Em termos metodológicos, posicionamos o nosso estudo no que é definido por Elliott (2007b) como uma investigação educacional³, dando relevância aos contextos diários da vida dos práticos (os professores), na relação com situações e pessoas particulares, considerando que o conhecimento do que é particular é fundamental. Não pretendemos, deste modo, uma generalização dos resultados mas um entendimento contextualizado dos fenómenos educativo-formativos vividos.

Porque o nosso interesse foram grupos de formação de professores e porque essa formação foi ao mesmo tempo objecto de investigação enquanto se ia desenvolvendo, elegemos como metodologia o estudo de caso em investigação-acção (Stenhouse, 1988). Procurámos, assim, compreender o que aconteceu, ao mesmo tempo que compreender a relação entre os acontecimentos, utilizando essa compreensão à medida do desenvolvimento dos casos. Os resultados do primeiro caso sustentaram, em grande medida, o desenho do segundo caso num processo de investigação-formação.

Constituíram-se como casos na nossa investigação uma Oficina de Formação - onde participaram 17 professores - e um Projecto de Formação - com um total de 11 professores - sendo os dados do primeiro uma forte sustentação para a planificação do segundo. Situamo-nos, em termos metodológicos, na esfera da complexidade, na medida em que intercruzamos questões relevantes do paradigma interpretativo com

³ O autor distingue *educational research* de *research on education*, seguindo esta a linha da generalização e a primeira o estudo de casos particulares.

aspectos do paradigma socio-crítico, como por exemplo a busca pela mudança e a emancipação de diferentes aspectos na vida profissional dos professores com quem trabalhamos, em colaboração.

Organização geral da tese

O trabalho está dividido em duas partes, após esta introdução. Na primeira parte, damos conta do resultado da revisão da literatura que serviu de base à problemática em estudo, organizando-a em três capítulos.

No Capítulo I centramo-nos na formação contínua de professores com uma forte incidência nos fundamentos que sustentam a metodologia de investigação-acção neste domínio, associada ao desenvolvimento profissional dos professores, conceito que consideramos mais lato que formação contínua.

O Capítulo II centra-se nos pressupostos teóricos para uma formação ética de professores, procurando um aprofundamento das questões relativas aos processos de formação, aos contextos favoráveis à formação ética e aos efeitos que essa mesma formação pode ter no pensamento e nas práticas profissionais dos professores. Por outro lado, procurou reflectir-se sobre a natureza ética e o propósito moral da profissão docente e as responsabilidades e competências éticas que acarreta.

No Capítulo III procurou reflectir-se sobre a formação ética dos alunos e do seu desenvolvimento moral e das formas como o ensino, a escola e os professores podem contribuir nesse sentido. Perspectiva-se uma visão holística da formação do aluno, enquanto ser humano, utilizando por isso o termo formação ético-moral dos alunos.

A segunda parte desta tese corresponde ao trabalho de campo e está organizada em quatro capítulos.

No Capítulo IV, destacamos em primeiro lugar, as nossas questões de investigação e os objectivos traçados a dois níveis – objectivos de investigação e objectivos de formação/intervenção – pelo que a metodologia é também apresentada a dois níveis – metodologia de investigação e metodologia de formação de professores.

No Capítulo V apresentamos e discutimos os dados da Oficina de Formação desenvolvida com dezassete professores.

No Capítulo VI apresentamos e discutimos os dados de uma fase intermédia de formação (informal) com dois professores e os dados do Projecto de Formação desenvolvido com onze professores.

No Capítulo VII apresentamos as sínteses conclusivas dos resultados, respondendo às questões de investigação e à questão-problema. Procurámos traçar o percurso entre a concepção da formação ética de professores pela investigação-acção, a análise dos processos desenvolvidos e a avaliação dos efeitos da formação nos professores e nos alunos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde referimos os limites do estudo e algumas pistas para aprofundamento e alargamento da investigação, seguidos de uma bibliografia e dos anexos (apresentados em CD), onde se encontram documentos que sustentam esta investigação.

PARTE I - CONTEXTO(S) TEÓRICO(S) DA FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES PELA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO E DA FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL DE ALUNOS

A primeira parte deste trabalho é composta por três capítulos. No primeiro sustenta-se teoricamente a formação contínua de professores, nomeadamente através de metodologias formativas de investigação-acção com vista ao seu desenvolvimento profissional. Faz-se uma abordagem histórica à investigação-acção e destacam-se aspectos ligados aos procedimentos e modalidades da investigação-acção, com maior incidência na formação contínua de professores e na sua relação com o movimento do professor investigador e o prático reflexivo, no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores. No segundo capítulo discute-se a dimensão ética do ensino e as competências éticas dos professores que permitem fazer face, nomeadamente, ao seu papel enquanto educadores ético-morais dos alunos. Discutem-se actividades/estratégias de formação ética, discutem-se aspectos ligados à dimensão afectivo/emocional da profissão docente e à criação de condições favoráveis à formação ética, como as culturas de reflexão e colaboração. No terceiro capítulo discutem-se as diferentes abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos, enquadrando-as numa visão holística de educação para uma cidadania democrática.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PELA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Introdução

Diferentes paradigmas têm estado na origem de diferentes modelos de formação, entendendo-se também o professor de diferentes formas, ou como um técnico perito, como um profissional reflexivo ou ainda como um intelectual crítico (Contreras, 1997; Eraut, 1987; Esteves 2002; Ferry, 1983; Perrenoud, 2001; Zeichner, 1983, 2008b).

Por exemplo, o modelo do professor como profissional reflexivo e o movimento do professor como investigador, baseados numa racionalidade prática e numa racionalidade crítica, leva-nos a uma reflexão aprofundada que suportará o nosso trabalho empírico, que se orienta preferencialmente para o entendimento do professor enquanto profissional reflexivo, não obstante a importância e a tónica que colocamos na intelectualidade crítica, no sentido deliberativo da acção dentro da escola e da resolução de problemas concretos⁴.

Muitos têm sido os estudos levados a cabo no domínio da formação contínua de professores⁵, considerada por Estrela e Estrela (2006) como um conjunto de actividades enquadradas institucionalmente que visam aperfeiçoar o professor em termos profissionais e pessoais, na medida em que o exercício da sua função beneficie o aluno e a escola. Day (2001) refere-se ao conceito de formação contínua como:

um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola. (p. 103)

Para o mesmo autor a formação contínua tem por objectivo: “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa” (Day, 2001, p.204).

⁴ Abandonamos a racionalidade técnica de formação, onde os objectivos do próprio ensino são entendidos como produtos, isto é, como estados finais previamente definidos que se querem obter nos professores e nos alunos, em vez de qualidades que guiam a prática e de valores que se querem construir e realizar com a prática (Contreras, 1997). Por outro lado, os pressupostos de uma racionalidade técnica têm levado a “uma separação e a uma hegemonia dos elementos teóricos face aos práticos na formação de professores” (García, 1999, p. 45), aspectos de que nos queremos afastar.

⁵ Veja-se as várias referências nacionais e internacionais no trabalho de Ângela Rodrigues (2006): *Análise de práticas e de necessidades de formação*.

As directrizes acerca da formação contínua de professores em Portugal têm apelado à autonomia, à mudança, à inovação e à cooperação. Têm centrado o interesse na comunidade educativa com uma exigência de estratégias de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as práticas (Decreto-Lei 207/96)⁶. Recomenda-se uma formação centrada nos contextos escolares e nas práticas profissionais, mais ecológicas, e a criação de dispositivos que acompanhem os “professores nas suas práticas, durante e após a formação” (Estrela, Eliseu & Amaral, 2007, p. 315).

No entanto, no nosso país, os processos de formação de professores parecem privilegiar a formação e o trabalho individual em detrimento do trabalho em grupo ou da concepção e realização de projectos colectivos (Morgado, 2005): “Os círculos de estudo e as oficinas de formação dificilmente funcionam de forma colegial, o que demonstra uma evidente falta de formação e de experiência nesse domínio” (p. 116), pelo que “estamos em presença de práticas de formação que, no seu cômputo geral, têm dificultado a construção autónoma da profissão docente” (p.117).

Num texto do início da década de 90, Nóvoa referia que a formação de professores até então ignorava o desenvolvimento pessoal dos professores e a articulação entre a formação e os projectos das escolas desvalorizando, consequentemente, o desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 1992). Para contrariar esta tendência, o mesmo autor apontava que a formação dos professores deveria valorizar tanto o desenvolvimento individual como o do colectivo docente, em que na primeira dimensão estariam na base metodologias reflexivas e de estimulação do pensamento crítico e, na segunda, processos de investigação-acção colaborativa ou de investigação-formação (*ibidem*).

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos para ir ao encontro do que apontava Nóvoa (1992) e destacamos um que nos está próximo, o *Projecto de Investigação e Formação Ético-Deontológica de Professores*, cujas directrizes metodológicas de formação, tal como vimos na introdução, privilegiaram uma formação centrada nos professores e na escola, através da investigação-acção. Um dos aspectos mais inovadores deste projecto é, a nosso ver, o recurso a esta metodologia formativa no domínio da formação ética de professores.

⁶ Vejam-se nomeadamente os artigos 3º e 4º do referido decreto-lei.

Consequentemente, atribuímos no nosso estudo um papel central à reflexão, ao conhecimento e entendimento da prática dos professores (e pelos professores), ao pensamento crítico e à autonomia no desenvolvimento profissional dos professores, garantido, nomeadamente, por sistemas de formação contínua. Isto permite-nos situar na defesa de modelos de formação próximos dos modelos “baseados no percurso” e na “análise” e menos “nas aquisições” (Ferry, 1983). Por outro lado permite-nos situar em modelos de formação de professores mais ecológicos, centrados na comunidade prática e na escola, onde a aprendizagem se gera na própria escola e a partir da prática (Bolívar, 1999; Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, Shulman, 2005; Formosinho, 1991; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith & McDonald, 2005; Le Boterf; 1989; Oliveira-Formosinho, 2002).

A investigação-acção como estratégia de formação contínua, como a adoptámos, exige uma reflexão crítica e sistemática por parte dos professores, que se pretende colaborativa, que pode provocar mudanças (de pensamento e de acção) e levar à emancipação dos profissionais, em alguns aspectos da sua prática: “Action research and practitioner research are widely advocated as mechanisms that support professional learning for teachers” (Groundwater-Smith, Mitchell, Mockler, Ponte & Ronnerman, 2013, p. 91). Ora estes aspectos permitem-nos colocar numa perspectiva de formação de professores alargada ao próprio conceito de desenvolvimento profissional. Nos últimos anos, vários investigadores têm procurado dar ênfase à natureza holística do desenvolvimento profissional dos professores, onde incluem actividades formais e não formais, nas quais os professores se envolvem ao longo da carreira (Fullan, 1995; Day, 2001).

Vários autores apresentam os resultados dos seus estudos acerca da formação contínua de professores sob o chapéu do desenvolvimento profissional, procurando perceber as oportunidades e constrangimentos desse mesmo desenvolvimento. Exemplos são o estudo apresentado por Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009) ou o apresentado por Oolbekkink-Marchand, Van der Steen e Nijveldt (2014). Neste último, por exemplo, os autores assumem os efeitos da formação contínua quer ao nível individual quer ao nível colectivo, ambos com espaço no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos em formação.

Elegemos uma definição de desenvolvimento profissional de Marcelo (2009) por considerarmos relevante para o nosso estudo:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (pp. 10-11)

Consideramos ainda, para o nosso estudo, outras definições como a de Estrela e Estrela (2006), para desenvolvimento profissional: “é conjunto de processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores”, como, “o desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de life span, às actividades organizadas de formação contínua e às actividades individuais de autoformação” (p. 75).

Elliott (2007a) aponta, por seu lado, que uma das formas de desenvolvimento profissional dos professores passa pela a capacidade de reflexão acerca das práticas nas salas de aula, pela observação da acção, pela identificação e diagnóstico de problemas da prática e ainda pela tomada de decisões acerca das estratégias que resolvem esses problemas identificados pelos professores. Parte-se do princípio de que o professor é capaz, com um certo grau de objectividade, de identificar os seus próprios problemas, bem como lhe é reconhecido o direito de avaliar a sua própria acção moral. Isto implica que o professor seja capaz de distinguir entre a sua experiência e a sua responsabilidade em prevenir e promover consequências. O mesmo autor (Elliott, 2004)⁷ refere que o desenvolvimento profissional dos professores deverá envolver a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem a especificidade de cada sala de aula e de cada aprendente, numa dimensão complexa do ensino-aprendizagem. Através deste processo os professores poderão desenvolver o seu conhecimento prático que advém da sua actividade profissional, onde a acção é uma parte integral da investigação e a investigação uma parte integral da acção. Tais ambientes deverão ser providos de espaços de conversação e diálogo acerca dos processos de ensino-aprendizagem, bem como de uma forte consciência da parte de professores e de alunos.

De acordo com o enunciado nesta introdução traçamos como uma das linhas teóricas deste estudo a compreensão e análise da investigação-acção enquanto estratégia formativa de professores que poderá ser desenvolvida em contextos mais ou menos formais que cabem no desenvolvimento profissional docente. Com isto, fazemos uma abordagem, neste capítulo à investigação-acção (perspectiva histórica, conceptual, metodológica, procedimental) que procura sustentar, em parte, as opções do nosso

⁷ O autor defende as suas ideias, neste texto, basendo-se no seu trabalho dentro do NASC (*Norwich Area Schools Consortium*) fundado pela TTA (*Teacher Training Agency*) em Inglaterra e no País de Gales. Neste texto, o autor debruça-se sobre a relação existente entre o ensino e a investigação educacional (Elliott, 2004).

trabalho de campo, quer ao nível dos processos de formação ética desenvolvidos, quer ao nível da investigação da própria formação

1. Das origens da investigação-acção à institucionalização da investigação-acção educacional

Ao longo da nossa revisão da literatura percebemos que em torno da investigação-acção se têm gerado diversos movimentos e tendências que muito embora apresentem diferenças entre si, têm aspectos em comum, nomeadamente a preocupação com a melhoria da prática e das realidades em que esta se insere.

As linhas conhecidas de investigação-acção têm a sua origem em diferentes autores, o que tem originado também algumas diferenças nas formas práticas de fazer investigação-acção e têm suscitado múltiplas tipologias e terminologias (Darling-Hammond et al, 2005; Herr & Anderson, 2005; Noffke, 2010; Silva, 1996; Zeichner & Noffke, 2001; Zeichner, 2001). Assim, no que respeita à terminologia, por exemplo, encontramos algumas expressões relacionadas com investigação-acção, nomeadamente nas línguas inglesa e francesa. *Recherche-Action* dá um sentido de busca ou procura, que atribui um sentido de metodologia científica à investigação-acção (Barbier, 1996); *Recherche-action existentielle* (Barbier, 1996) dá importância ao que é vivido ou experienciado; *self-reflective inquiry* atribui significado a uma investigação auto-reflexiva (Cochran-Smith & Donnell, 2006; Darling-Hammond et al, 2005; Carr & Kemmis, 1986); *action research* ou *action-research* aproxima-se da expressão investigação-acção das línguas latinas, e define-se como "the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it" (Elliott, 1991, p.69). Elliott (1991) explicita a relação entre teoria e prática na investigação-acção:

The fundamental aim of action research is to improve practice rather than to produce knowledge. The production and utilization of knowledge is subordinate to, and conditioned by, this fundamental aim. (p. 49)

Nas palavras de Kemmis e McTaggart (2005) os campos da investigação-acção também parecem ser variados e ecléticos, nas palavras de: “participatory research, classroom action research, action learning, action science, soft systems approaches, and industrial action research” (p. 559); ou nas palavras de Keiny & Orland-Barak (2010):

“since the early days of Kurt Lewin, action research has developed and spread out, taking different forms such as individual AR in the classroom, collaborative AR and participatory AR” (p. 174).

Na perspectiva histórica que apresenta da investigação-acção, Perez Serrano (1990) identifica quatro correntes essenciais: a corrente francesa (sintetizada essencialmente nas obras de Delorme e Barbier); a corrente anglo-saxónica (influenciada essencialmente por Stenhouse); a corrente americana (de Goyette e de Dewey); e a corrente australiana (sistemizada na obras de Kemmis, por exemplo). Já Barbier (1996) distingue dois períodos da história da investigação-acção, em função dos seus processos de radicalização epistemológica: um período americano, de emergência e de consolidação nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial até aos anos 60 (desenvolvida essencialmente por Lewin); e um período de radicalização política e existencial, num panorama europeu, canadiano e australiano desde os finais dos anos 60 (onde são apontados autores como Dubost, Le Boterf, Mendel, num panorama francês; Torrès, Costa Pinto, Paulo Freire, na América Latina; Stenhouse, Elliott, Adelman, sociólogos britânicos; Stromquist, no Canadá; Kemmis, australiano; entre outros).

Alguns autores (Argyris & Schön, 1974; Barbier, 1996; Finger & Asún, 2001; Perez Serrano, 1990) afirmam que os trabalhos de Dewey (e da Escola Nova) logo após a Primeira Guerra Mundial, constituíram uma primeira abordagem da investigação-acção, e inspiraram uma primeira geração de investigação-acção assente no ideal democrático, num panorama americano. Dewey havia sido nas palavras de Carr e Kemmis:

The last of the 'grand theorists' in english-speaking world (...) that had made a major impact on the educational world for the first quarter of the century (...). (Carr & Kemmis, 1986, pp. 11-13)

No entanto, a maioria dos autores que se têm dedicado ao estudo da investigação-acção não têm dúvidas em associar Kurt Lewin (1890-1947, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano durante o período da Segunda Guerra Mundial) como o criador desta linha de investigação científica nas Ciências Sociais (Adelman, 1993; Argyris & Schön, 1974; Barbier, 1996; Campbell, McNamara & Gilroy, 2004; Carr & Kemmis, 1986; Craig, 2009; Delorme, 1982; Elliott, 1991; Goyette & Lessard-

Hébert, 1987; Hargreaves, 2007; Kemmis, 1988; McKernan, 1996; McNiff & Whitehead, 2008; Perez Serrano, 1990; Zeichner & Noffke, 2001), embora para Finger e Asún (2001), Lewin tenha aplicado o pensamento de Dewey às organizações.

Kurt Lewin dedicou-se ao estudo científico das relações humanas com especial atenção para os problemas da mudança de atitudes e pré-conceitos e da melhoria da qualidade dessas mesmas relações, como consequência da sua própria investigação. Para Lewin (1946) a construção da ciência social partiria da experiência, como produção de mudança no seio de um grupo. Lewin acreditava na dupla função da investigação – produzir ciência social de alta qualidade e a sua aplicação no melhoramento humano. Por exemplo, em *Field Theory in Social Sciences*, Lewin (1965) apresenta um estudo realizado em torno da alimentação de famílias americanas e a mudança dos seus hábitos alimentares, onde aparecem já alguns princípios que caracterizam um processo de investigação-acção, como sejam o carácter participativo, o impulso democrático e a contribuição simultânea para a mudança e para as ciências sociais, princípios que têm baseado um sem número de trabalhos de investigação-acção. Lewin impulsionou o grupo como a unidade básica num modelo de investigação-reflexão, nomeadamente em contextos de formação.

Alguns dos pontos essenciais de um processo de investigação-acção, como o defendido por Lewin são: análise, recolha de dados e conceptualização acerca dos problemas (a um nível realista); planificação, acção, execução e nova recolha de dados para avaliação; e uma repetição deste amplo círculo de actividades. A investigação-acção levaria gradualmente à independência, igualdade e cooperação (Lewin, 1946).

Para Lewin e seus colaboradores a investigação-acção constituiria um processo que se desenvolve em espiral, formado por diferentes ciclos de planificação, acção e investigação, como o próprio descreveu: *planning, fact-findings and execution* (Carr & Kemmis, 1986, p. 162; Kemmis, 1988⁸, p. 168).

A institucionalização da investigação-acção educacional

Depois de um declínio nos EUA da investigação-acção, ressurgiu o interesse nesta matéria nos anos 70, no Reino Unido. Através do projecto *Ford Teaching Project*

⁸ Texto de 1988, inserido na obra de 2007, *Educational Research and Evidence-based Practice*, editada por Martyn Hammersley.

(envolvendo professores em investigação-acção colaborativa)⁹ dirigido por John Elliott e Clem Adelman (Adelman, 1993; Elliott, 1991), sob o ponto de vista do professor enquanto investigador e trazendo noções de *self-monitoring teacher* (Carr & Kemmis, 1986; Campbell et al, 2004; Goodson, 1992; Noffke, 2010; Kemmis, 1988; Koshy, 2005) institucionaliza-se a investigação-acção educacional (Perez Serrano, 1990). Os anos 70 primaram pelo acolhimento de correntes orientadas para a autonomia e reflexividade dos docentes, que ganham relevo depois dos anos 80 e dão força à investigação-acção no campo da educação, também em Portugal (Estrela, 2007). O objectivo da investigação-acção seria ampliar a compreensão que o professor tem acerca dos problemas, pelo que a investigação-acção teria um carácter diagnóstico (Cohen & Manion, 1994; Elliott, 2007a; Perez Serrano, 1990).

À semelhança do que considerou Dubost (1983), a investigação-acção é entendida como estratégia de investigação, no campo da teoria; como estratégia de acção (essencialmente adaptadora), no campo da prática; e como estratégia de análise (crítica), no campo da análise o que leva ao entendimento da ampliação da compreensão que o professor tem acerca dos problemas.

A investigação adopta um nível teórico no qual a acção, conduzida para modificar a situação, é suspensa temporariamente até que se tenha um conhecimento mais profundo do problema prático. Numa outra face do mesmo objecto, a investigação-acção torna-se o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro de si mesma (Perez Serrano, 1990).

Assim, no Reino Unido, no final do século XX, um discurso foi construído em torno do desenvolvimento profissional dos professores, discurso esse baseado na ideia de que a profissão docente se entende como *evidence-based practice* (Noffke & Somekh, 2010, p. 2). Isto levou a um conjunto de trabalhos de mestrados e doutoramentos feitos a partir de projectos de investigação de pequena escala (nomeadamente na *Teacher Training Agency*), o que deu voz aos professores no que respeita à utilização da investigação educacional e à sua disseminação (Elliott, 2004;

⁹O FTP daria origem ao *Collaborative Action Research Network (CARN)* em 1976 (Adelman, 1993) do qual John Elliott é membro, assim como autores como Stephen Kemmis (Charles Sturt University, Australia), Jean McNiff (York St John University, UK) ou Jack Whitehead (Liverpool Hope University, UK), para referir apenas alguns (fonte: <http://www.esri.mmu.ac.uk/carnnew/index.php>).

2007b). Realçam-se os trabalhos de investigação realizados nos centros de investigação das universidades de East Anglia e de Bath, no Reino Unido (McKernan, 1996).

O interesse na investigação-acção no campo educacional cresceu também na Austrália, na Europa Continental e novamente nos EUA (Kemmis, 2001; Zeichner & Noffke, 2001; Zeichner, 2001).

Num cenário norte-americano destacam-se os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle, de Ann Lierberman, de Zeichner e Gore entre outros (Noffke, 2010; Zeichner & Noffke, 2001), ganhando força o movimento do prático reflexivo, movimento inspirado essencialmente nos trabalhos de Schön, reclamando o conhecimento dos professores como válido no campo da investigação (Zeichner & Noffke, 2001). McKernan (1996) destaca os trabalhos realizados na Universidade de East Carolina, da SUNY (State University of New York) e na George Mason University.

Num panorama francês, nomeadamente nas obras de Delorme (1982) e Barbier (1996) a investigação-acção aparece ligada à animação sociocultural, à educação popular, à psicossociologia e a um compromisso político (Perez Serrano, 1990). Delorme (1982) afirma que a investigação-acção pode ter uma perspectiva de intervenção em três frentes: intervenções psicológicas, intervenções psicanalíticas e intervenções sociológicas. Nas palavras de Delorme (1982) a investigação-acção, para além de estar ligada a uma corrente psicossociológica, marca ainda um conjunto de movimentos comunitários (traduzidos nomeadamente em trabalhos realizados com mulheres imigrantes ou com militares reformados e em diversos pontos do mundo (França, Bélgica, Suíça, Guadalupe, Índia); e marca movimentos de educação permanente. Barbier (1996) acrescenta que o investigador, na investigação-acção, não pode ser definido simplesmente como um sociólogo ou um psicossociólogo, a sua competência é plural e ultrapassa este tipo de classificação monodisciplinar ligada a um pensamento que Lewin apelidou de aristotélico.

No decurso da sua prática, o investigador é por vezes um sociólogo, mas é também um psicólogo, ou um historiador, ou um economista, ou um inventor ou um militante. Barbier reforça também o carácter eminentemente pedagógico e político da investigação-acção, ao serviço da educação dos cidadãos preocupados em organizar uma vida colectiva. A investigação-acção é, assim, da ordem da formação e da criação de formas simbólicas que, interiorizadas, potenciam o desenvolvimento humano. Para a

psicossociologia, próxima da investigação-acção, os seres humanos são sistemas em constante transformação, num determinado contexto social: “o psicossociólogo ouve o outro e a partir da sua vontade, no papel de investigador, intervém” (Barbier, 1996, p. 31). Atendendo à questão da complexidade constitui-se na investigação-acção, um sistema de relações lógicas entre a inteligibilidade e a complexidade do mundo: “o ser humano é uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica e indissociável” (*idem*, p. 61).

A investigação-acção assume-se como uma verdadeira transformação da forma como se concebe e se faz investigação nas ciências humanas (Barbier, 1996). No domínio pedagógico foi criado, em 1977, em Génève, o grupo RAPSODIE (Recherche Action sur les Prérequis Scolaires, les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignant (Delorme, 1982), com o sentido de desenvolver ideias relativas à pedagogia diferenciada e à avaliação formativa.

Apoiado em correntes que facilitam transformações permanentes, Delorme aborda a questão da mudança na escola, procurando fugir aos lugares comuns e dando espaço a uma reflexão aprofundada do termo “mudança”. Em torno desta discussão, Delorme (1982) afirma que a mudança pode ser conduzida pelos próprios agentes e que os professores deveriam ser os principais especialistas da mudança dos seus alunos e dentro das escolas, lugares específicos ou privilegiados de mudança ou de reprodução. Afirmaria, inclusivamente, que os professores que não aceitassem novas aprendizagens seriam *desqualificados* no exercício da sua profissão. A falta de motivação dos alunos, nesse caso, seria resultado de uma relação com os professores que não mudam e com os quais nada há de novo (Delorme, 1982). Assim, é necessária uma relação pedagógica positiva, que vá para além dos métodos utilizados, que tenha também um enfoque na vitalidade do professor e na sua capacidade de mudança, tanto intelectual como afectiva.

A investigação-acção aparece, mais uma vez, ligada à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos, em função de um projecto que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e colectiva, que merece ser avaliada nomeadamente na sua permanência e na sua eventual transferibilidade (Barbier, 1996).

Num cenário australiano, a investigação-acção cresce nos anos 70 sob influência dos trabalhos de Stenhouse (Noffke, 2010). Stephen Kemmis, depois de ter passado

algum tempo com John Elliott na Universidade de East Anglia, leva consigo para a Austrália a investigação-acção (Adelman, 1993; Zeichner & Noffke, 2001; Craig, 2009).

Nos anos 80, as correntes críticas apoiadas em Jürgen Habermas¹⁰ ganham força graças aos trabalhos de McTaggart e de Kemmis (Finger & Asún, 2001; Kemmis, 1988), que suportam um “participatory research movement” (Koshy, 2005, p. 3). Stephen Kemmis e o seu co-autor britânico Wilfred Carr, nomeadamente com a obra de 1986, *Becoming Critical*, provocam um impulso na investigação-acção, popularizando o termo e vinculando a ideia (nas palavras dos próprios autores) de uma *educational action research* (Carr & Kemmis, 1986, p. 162). No cerne da abordagem de Carr e Kemmis estão as regras para a acção comunicativa e para a criação de situações ideais de discurso, defendidas pela teoria de Habermas (Groundwater-Smith et al, 2013).

Estes apontam uma postura emancipatória dos próprios professores, “into their own practices, understandings and situations research” (Carr & Kemmis, 1986, p. 162), através da reflexão. Henry e Kemmis da Deakin University trabalharam com diversos professores na exploração dos problemas e dos efeitos das suas próprias investigações (Kemmis, 2001). O entendimento do desenvolvimento profissional ultrapassa os limites da sala de aula e a investigação-acção encara a tarefa de desenvolver aquilo que Habermas e a escola de Frankfurt chamaram de *critical theory* das situações de ensino (Elliott, 2007a; Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Também no Canadá se desenvolveram trabalhos no campo da investigação-acção em educação, nomeadamente no Quebeque. A partir dos anos 90 e até à actualidade as preocupações da investigação têm-se centrado na profissão do professor, nomeadamente:

- Na problemática da profissionalização;
- No aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional;
- Na reflexão sobre a acção;
- Na consideração da complexidade da acção social e educativa;
- Na valorização da dialéctica teoria-prática;

¹⁰ Jürgen Habermas fez parte da segunda geração de teóricos críticos da Escola de Frankfurt que se preocupou bastante com o potencial emancipatório da linguagem e do discurso (Bredo, 2006; Finger & Asún, 2001; Lichtman, 2006) nomeadamente na sua obra *The Theory of Communicative Action* (1984) (consultada a edição francesa de 1987). Assumimos e referimos ao longo da tese, o entendimento do poder do discurso e da comunicação como potencial formativo, nomeadamente no domínio da ética.

– No desenvolvimento de abordagens mais interpretativas como a investigação-acção e a colaboração (Anádon, 2007).

Num panorama Ibérico, segundo Herr e Anderson (2005), um dos mais ambiciosos projectos de investigação-acção (*Participatory Action Research*)¹¹, com vista ao desenvolvimento da democracia, foi desenvolvido na região Basca, em Espanha, por Davydd Greenwood como colaborador externo.

Em Portugal desenvolveram-se alguns projectos, em geral ligados a instituições do ensino superior. Como exemplo referimos os projectos FOCO¹² e ECO¹³ desenvolvidos nos anos 80, utilizando a investigação-acção como estratégia de formação centrada no sujeito e na sua capacidade de pesquisa e construção do conhecimento. Também o projecto IRA (desenvolvido nos anos 90 e coordenado por A. Estrela e M.T. Estrela) desenvolveu formação de professores pela investigação-acção, atribuindo aos professores o papel de “investigadores principais dos problemas emergentes da sua prática quotidiana (...) permitindo uma autonomia crescente dentro do grupo de formação” (Estrela & Estrela, 2001, p.12). Mais recentemente o projecto de investigação e de formação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores* (2010) promoveu uma formação ética de professores apoiada em metodologias de investigação-acção.

Importa aprofundar a investigação-acção no campo educacional, na formação de professores enquanto estratégia do seu desenvolvimento profissional, entendendo a profissão docente no seu carácter de *evidence-based profession* (Elliott, 2007a). Com isto procuramos enquadrar o trabalho de campo apresentado em referenciais teóricos que se referem a tipos de investigação-acção, a procedimentos e a opções metodológicas.

¹¹ Embora este movimento de *Participatory Action Research* tenha sido desenvolvido um pouco por todo o mundo, entre os anos 70 e 80, desde o Canadá à Austrália (Finger & Asún, 2001).

¹² Projecto de *Formação de Professores por Competências* (Estrela, Pinto, Pinto, Rodrigues & Silva, 1991).

¹³ O Projecto ECO, iniciado em 1984, foi desenvolvido ao nível local com escolas e professores do 1º ciclo e do jardim-de-infância. Com o Projecto ECO instituiu-se, nos anos 80, no panorama nacional, uma “estratégia de inovação baseada numa metodologia de apropriação a que corresponde uma actividade de pesquisa e um percurso formativo” (Canário, 1994, p. 34).

2. Modalidades e procedimentos da investigação-acção

Na investigação-acção é criada uma situação de dinâmica social totalmente diferente da investigação tradicional, que pretende gerar um novo tipo de conhecimento (McNiff & Whitehead, 2008). Este é um processo que contraria a tirania dos hábitos, dos costumes e da burocracia e em que os elementos de um grupo são responsáveis pela sua auto-organização com vista à sua própria emancipação e que, avaliando, aceita, rejeita ou reage às interpretações propostas pela própria investigação. A verdade é que num processo de investigação-acção estão presentes a avaliação e a reflexão – antes da acção, durante a acção e depois da acção – características de uma investigação desta natureza.

A investigação-acção deve englobar ou conciliar, sem diminuir, os contributos da investigação e da acção, sendo uma forma de permitir o desenvolvimento de competências metodológicas numa *self-evaluation*¹⁴, o que contribuirá para o desenvolvimento profissional dos professores. O sistema que o sustenta obriga necessariamente ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências que não foram adquiridos até então, nem na formação inicial nem pela experiência profissional (Altrichter & Posch, 2010).

Conforme Cohen e Manion (1994) a investigação-acção na escola:

- É um meio de resolver problemas diagnosticados em situações específicas ou de melhoramento das circunstâncias;
- É um meio de formação contínua de professores elevando os poderes de análise e autoconhecimento;
- É um meio de introduzir métodos inovadores de ensino e aprendizagem;
- É uma forma de melhorar comunicações entre professores e investigadores;
- É uma nova forma de investigação.

Para Elliott (1990), a investigação-acção na escola atende a um conjunto de características e destacamos:

- A investigação-acção na escola analisa as acções humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores, sejam problemáticas, contingentes ou prescritivas.

¹⁴ *Self-evaluation* é um termo utilizado num sentido de auto-avaliação. Está presente num panorama anglosaxónico, nomeadamente nos trabalhos de Elliott (2007, p. 86).

- A investigação-acção procura aprofundar a compreensão do professor do seu problema, numa perspectiva de diagnóstico, adoptando, pois, uma postura exploratória.

- A investigação-acção adopta uma postura teórica que sustenta uma compreensão profunda do problema prático em questão.

- A investigação-acção permite interpretar o que acontece sob o ponto de vista dos que actuam e interactuam nas situações problemáticas (professores/alunos; professores/directores).

- A investigação-acção gera relatos que podem ser validados em diálogo com os participantes, sendo a sua descrição e interpretação das situações objecto válido de análise. Por outro lado, os participantes devem ter acesso livre aos dados e às suas interpretações, numa construção mútua de confiança entre o investigador e os participantes.

Carr e Kemmis (1986) definem a investigação-acção educacional como uma forma de investigação feita pelos práticos acerca da sua própria prática, numa perspectiva emancipatória e crítica. Nas suas palavras:

Action research is simply a form of self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. (Carr & Kemmis, 1986, p. 162)

Kemmis e McTaggart (2005) definem a investigação-acção na sala de aula como uma forma que os professores têm de fazer juízos sobre as suas práticas de forma a melhorá-las, numa perspectiva de dar aos professores a primazia de fazerem os seus próprios entendimentos e julgamentos.

Nas palavras de Koshy (2005):

(...) carrying out action research is all about developing the act of knowing through observation, listening, analysing, questioning and being involved in constructing one's own knowledge. The new knowledge and experiences inform the researcher's future direction and influences action. (Koshy, 2005, p. xiv)

O objecto de estudo de uma investigação-acção, as coisas que os investigadores procuram investigar e melhorar são as suas próprias práticas e as situações em que elas ocorrem (Carr & Kemmis, 1986). O objecto da investigação é a construção da dialéctica de acção num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo actor social (Barbier, 1996).

As noções centrais em investigação-acção são apontadas por Barbier (1996) através do seguinte esquema (Figura 3):

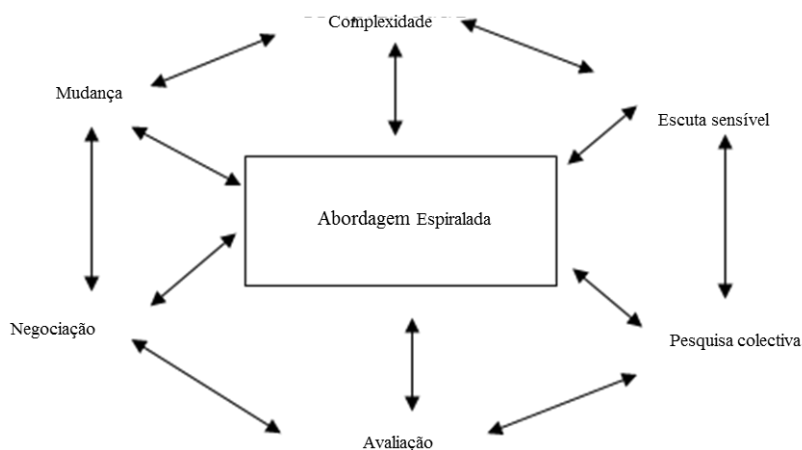


Figura 3 - As noções centrais em investigação-acção (Barbier, 1996)

A questão processual da investigação-acção é em parte explicitada no esquema anterior, numa abordagem em espiral que implica um efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a acção, num processo sistemático e disciplinado (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 2005; Locke, Alcorn & O'Neill, 2013; McNiff & Whitehead, 2008; Zeichner & Noffke, 2001), que permite ainda olhar para o mesmo objecto sob diferentes ângulos, numa perspectiva de multirreferencialidade (Barbier, 1996).

Idealmente a investigação-acção movimenta-se para uma acção ou para um ciclo de acções (Herr & Anderson, 2005), seguindo um processo constante em períodos de tempo variáveis e segundo uma variedade de técnicas (realizando, entre outros, diários, entrevistas, observações directas) para que possam servir para realimentar modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições (Cohen & Manion, 1994).

A espiral auto-reflexiva num projecto de investigação-acção é marcada por processos de retrospecção e de projecção futura face à acção, justificando-a (Carr & Kemmis, 1986).

Nesta perspectiva, os autores de *Becoming Critical* sugerem quatro momentos essenciais num processo espiralado de investigação-acção, como mostra a figura seguinte (Figura 4):

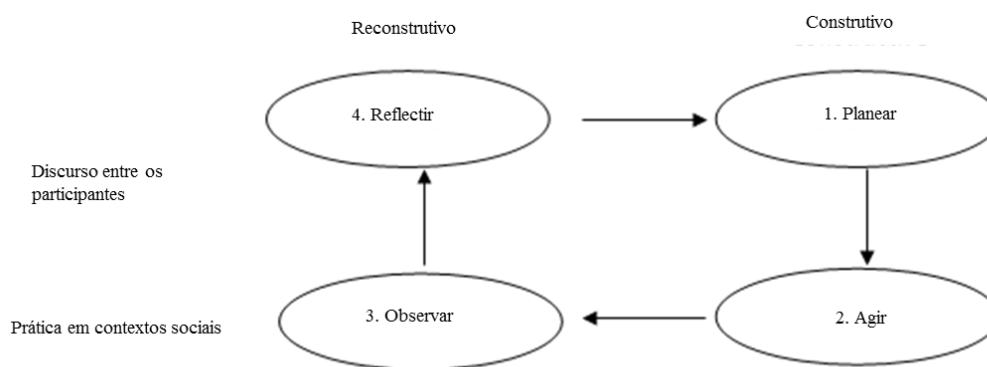


Figura 4 - Os 'momentos' da investigação-acção (Carr & Kemmis, 1986)

Esta espiral auto-reflexiva, tal como os autores a entenderam, estabelece relações entre processos de construção e reconstrução, onde o passado e o futuro se enriquecem no presente, pela acção. Por outro lado estabelece relações entre os discursos dos envolvidos na acção com os próprios actos. Através desta rede de ligações torna-se possível, na perspectiva dos autores, uma reflexão crítica acerca das práticas e da própria educação. Esta prática, definida como *praxis*, compromete os práticos numa acção prudente e sábia dentro de uma situação concreta e incerta, acção que poderá ser consciencializada pela teoria e que ao mesmo tempo é reflexivamente informada e transformada pela teoria (Carr & Kemmis, 1986).

Vários autores têm abordado o carácter cíclico deste processo (Barbier, 1996; Carr & Kemmis, 1986, 2009; Hopkins, 1985; Elliott, 1991; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Latorre, 2003; Lewin, 1946; McNiff & Whitehead, 2008; Zeni, 2001) optando por diferentes representações gráficas. Por exemplo McNiff e Whitehead (2008) apresentam a seguinte representação (Figura 5):



Figura 5 - Ciclo de investigação-acção desenhado por McNiff & Whitehead (2008)

De forma mais simplificada, Goyette e Lessard-Hébert (1987), por exemplo, descrevem o ciclo de investigação-acção através das seguintes etapas:

- Exploração e análise das práticas – Enunciação de um problema de investigação – Planificação de um projecto – Realização do projecto – Apresentação e análise de resultados – Interpretação (conclusão e tomadas de decisão) – Exploração e análise de práticas.

De acordo com Carr e Kemmis (1986) e com McKernan (1996) as modalidades de investigação-acção podem ser três: técnica, prática e emancipatória e diferem em vários parâmetros (objectivos, descrição, papel do investigador, relação entre facilitador e participantes). Se numa perspectiva positivista podemos encontrar linhas de investigação-acção do tipo técnica, numa perspectiva interpretativa consideram-se as linhas de investigação-acção prático-deliberativa. Este tipo de investigação-acção dá valor não só à interpretação humana, como à comunicação interactiva, à deliberação, à negociação e à descrição, com o fim de compreender a prática e resolver os problemas, de forma mais ou menos imediata, que dela advêm. É um tipo de investigação-acção mais centrada nos processos que nos produtos, associada aos trabalhos ou Elliott, Stenhouse.

Dentro da tipologia prática-deliberativa, a investigação-acção é desenhada por Elliott (1991) da seguinte forma (Figura 6):

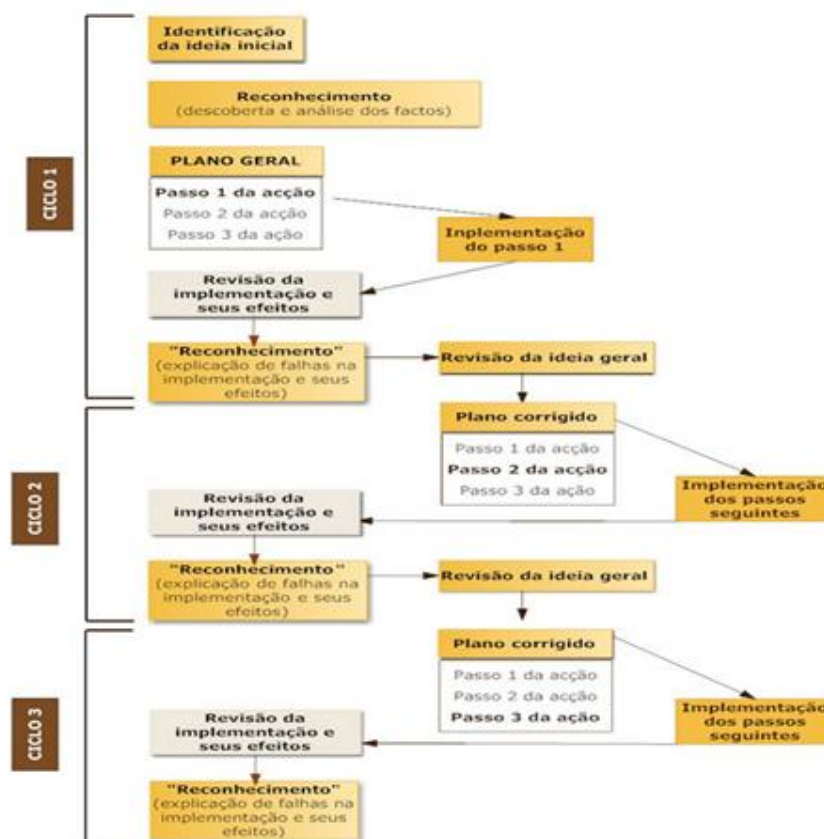


Figura 6 - Ciclos de investigação-acção desenhado por Elliott (1991)

Na investigação-acção do tipo crítico-emancipatória, os práticos procuram, não só o significado das acções educativas e interpretá-las, como procuram organizar a acção na superação das suas limitações. É assim, uma investigação-acção ligada com a acção reconstrutiva (McKernan, 1996).

A investigação-acção emancipatória implica três pontos essenciais (Barbier, 1996):

- Pressupõe-se que os práticos-investigadores (por exemplo, os professores dentro de uma escola) encontrem no processo educativo um objecto de investigação;
- Pressupõe-se que estes investigadores atendam à natureza social e às consequências das reformas em curso;
- Pressupõe-se, ainda, que eles compreendam a própria investigação como uma actividade comprometida social e politicamente.

Numa tipologia do tipo crítico-emancipatório destacamos o modelo desenhado por Kemmis e McTaggart (Figura 7):

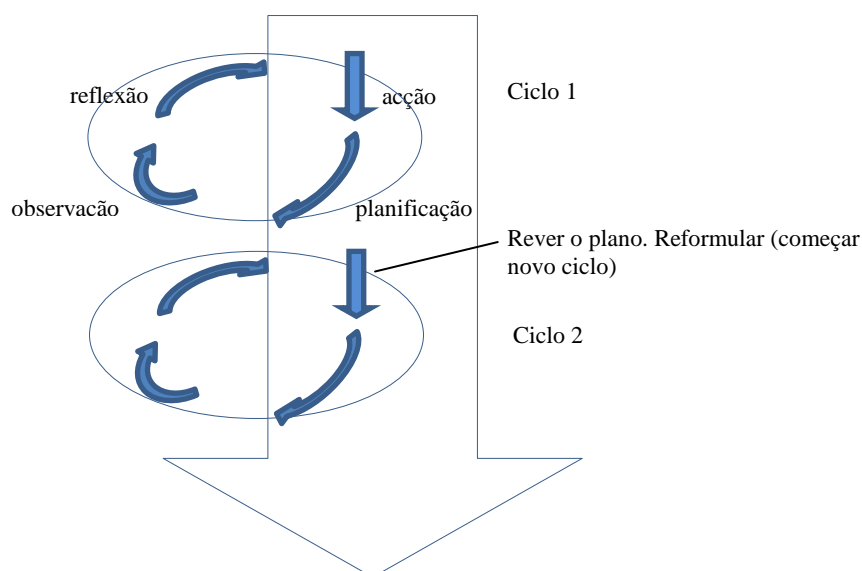


Figura 7 - Ciclos de Investigação-acção (adaptado de Kemmis & McTaggart, 2005)

O quadro seguinte (Quadro 1) apresenta as principais características destas três modalidades:

Quadro 1

Modalidades de Investigação-acção (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1988)

<i>Tipos de IA</i>	<i>1. Técnica</i>	<i>2. Prática</i>	<i>3. Emancipatória</i>
Objectivos	Efectividade, eficiência da prática educativa. Desenvolvimento profissional.	(como 1) - A compreensão dos práticos. - A transformação da sua consciência	(como 2) - Emancipação dos participantes da tradição, hábitos, coerção, frustração. - Crítica da sistematização burocrática. - Transformação da organização e do sistema educativo.
Descrição	Participantes investigam questões externas, não se baseando nos seus próprios interesses	Participantes escolhem as questões que vão investigar, monitorando a sua prática.	A responsabilidade pelo processo de investigação é de total responsabilidade dos participantes.
Papel do investigador	Especialista externo	Papel socrático, solicitador de participação e da auto-reflexão.	Moderador do processo (igual responsabilidade partilhada pelos participantes)
Relação entre facilitador e participantes	Cooptação dos práticos/profissionais que dependem do facilitador	Cooperação (consulta do processo). Ajuda na planificação, monitorização e reflexão.	Colaboração. O seu papel pode ser substituído por qualquer participante.

De acordo com esta tipologia, próximo da ideia do professor enquanto investigador posicionamos o nosso trabalho numa investigação-acção do tipo prático-deliberativa, com alguns aspectos sustentados na investigação-acção emancipatória, valorizando:

- O aspecto colaborativo que se desenvolve entre participantes e entre participantes e facilitador;
- O papel facilitador do investigador enquanto moderador de um processo de investigação-acção;
- A busca pela emancipação relativamente a aspectos burocráticos, a hábitos ou rotinas instituídas;
- A perspectiva do processo educativo como objecto de investigação.

3. *Fundamentos que sustentam a formação contínua de professores pela investigação-acção – o movimento do professor investigador e o conceito de prático reflexivo*

A investigação-acção desenvolvida pelos práticos remete para duas linhas centrais de pensamento, uma ligada ao movimento do professor investigador e outra ao prático reflexivo.

O movimento do professor investigador surge num panorama britânico, sob influência dos trabalhos de Stenhouse e de Elliott (Hopkins, 1985; Zeichner & Noffke, 2001) e num cenário australiano.

Carr e Kemmis (1986) atribuem a Stenhouse a responsabilidade de ter sido o porta-voz do discurso que reconheceu a necessidade de dar aos professores um papel central na construção curricular, baseando-a nos seus conhecimentos e experiências¹⁵, tendo sido Stenhouse – e os seus discípulos – um dos que mais contribuiu para o movimento do professor enquanto investigador (*teacher-as-researcher movement*) (Carr & Kemmis, 1986; Latorre, 2003; Esteves, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Craig, 2009; Day, 2001; Elliott, 2009; Perez Serrano, 1990; Zeichner & Noffke, 2001; Zeichner, 2001).

¹⁵Os autores também referem a importância de Schwab neste discurso. Também Zeichner (1993) e Contreras (1997) o citam, nomeadamente no seu papel na divulgação do conceito de *prática deliberativa*. Craig (2009) por sua vez afirma que Stenhouse terá sido o pioneiro deste movimento na Europa, ao passo que Schwab o terá sido nos Estados Unidos.

Por exemplo, com a obra *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Stenhouse defendeu a ideia de que o professor deve ser um investigador e um observador do seu trabalho (pondo-se ainda em diálogo com a heterobservação, nomeadamente dos seus alunos) no sentido de desenvolver e de melhorar a sua prática, compreendendo-a (Stenhouse, 1975). Isto permite aos professores “adoptar a disciplina inerente ao processo de se tornarem investigadores, ao mesmo tempo que mantêm o compromisso de melhorar a sua prática” (Day, 2001, p. 64), processos característicos de uma investigação-acção.

Stenhouse (1975) considerou a investigação como uma indagação sistemática e autocrítica, comprovada pelos professores nas suas aulas. Para ele a investigação-acção prende-se com uma autonomia moral, espiritual e intelectual e com a emancipação (Koshy, 2005). Stenhouse quis trazer para a esfera dos práticos a investigação educacional (Burgess & Rudduck, 1993), pelo que a investigação-acção no desenvolvimento profissional dos professores tem sido particularmente bem desenvolvida (McNiff & Whitehead, 2008). Stenhouse parece ter combinado o desenvolvimento da prática com a investigação dentro desta prática e com o desenvolvimento profissional dos professores (Altrichter & Posch, 2010).

Para Stenhouse (1995) a profissionalidade do professor-investigador é:

- O compromisso para questionar de forma sistemática o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;
- O compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino;
- A preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades;
- A predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho - directamente ou através de gravações – e para o discutir honestamente com eles.

Stenhouse (1975) aponta ainda que o fecundo desenvolvimento do trabalho realizado no campo curricular e do ensino depende do aperfeiçoamento de formas de investigação cooperativa entre professores e investigadores profissionais que apoiem o trabalho dos professores. Desta colaboração deveria resultar um conjunto de respostas dirigidas aos professores, respostas objectivas de trabalho em sala de aula, em que a dialéctica entre o investigador e os professores-investigadores no seio de uma investigação colectiva permitisse movimentar o ciclo da investigação-acção. Este

trabalho colaborativo põe a tónica no trabalho reflexivo em conjunto entre investigador e prático, no sentido de incentivar o professor a actualizar a prática, a questionar, a analisar e a co-construir conhecimento (Anadón, 2007).

A prática reflexiva foi bastante defendida nos trabalhos de John Dewey¹⁶ mas com a publicação de *The Reflective Practitioner* (em 1983) e de *Educating the Reflective Practitioner* (em 1987) de Donald Schön¹⁷ populariza-se o conceito de *prático reflexivo* (Alarcão, 1996a; Day, 2001; Esteves, 2002; Estrela, 2007; García et al, 1991; Liston & Zeichner, 1991; McNiff & Whitehead, 2008; Perrenoud, 2001; Zeichner, 2008a). De acordo com este conceito propõe-se uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento dentro da acção (Alarcão, 1996a; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cochran-Smith & Donnell, 2006; Craig, 2009; Groundwater-Smith et al, 2013; Perrenoud, 2001).

Segundo Schön (1991a), a construção da epistemologia da prática e a construção do conhecimento profissional é o que vai explicar o que os profissionais fazem e porque o fazem. Por outro lado, pelo desenvolvimento deste conceito foi possível estabelecer relações entre os trabalhos de Lewin sobre dinâmicas de grupo e o conhecimento pessoal que advém da experiência que os próprios práticos desenvolvem a partir das reflexões que fazem da sua própria prática (Keiny & Orland-Barak, 2010).

Schön (1996) menciona que:

opter pour la rationalité technique comme épistémologie exclusive de l'agir professionnel nous met face au dilemme de la rigueur ou de la pertinence (...) opter pour le tournant réflexif, c'est éviter un tel dilemme car la rationalité technique, considérée comme source privilégiée du savoir rigoureux, n'a pas la primauté(...) une juste rigueur dans l'étude réflexive de la pratique professionnelle dépend de deux critères étroitement reliés: la validité et l'utilité. (p. 31)¹⁸

¹⁶ Nomeadamente com a obra *How we Think* (1910) onde o autor aborda o pensamento reflexivo e a necessidade de treinar o pensamento, bem como as condições para o fazer (consultada a edição de 1997, New York: Dover).

¹⁷ Foi consultada a edição de 1991 de *Educating the Reflective Practitioner*. No seu prefácio, o autor refere que esta obra é a segunda parte de uma obra mais completa em que a primeira parte é de 1983 *The reflective practitioner*. Também foi consultada a edição de 1991 desta última.

¹⁸ Consultada a edição francesa *Le Tournant Réflexif – pratiques éducatives et études de cas*. Québec: Les éditions logiques. No original *The reflective Turn*.

A influência de Schön, num panorama americano, e de Habermas, num contexto europeu, é reforçada por outros autores (Hargreaves, 2007; Zeichner, 2008a) na defesa dos professores como práticos reflexivos.

Schön distingue níveis de reflexão na prática reflexiva. Segundo o autor (1991a, 1991b) os práticos reflectem “na” acção e “sobre” a acção, sendo que a primeira remete para tomada de decisão pelos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino e a segunda acontece fora da prática, tornando-se objecto de reflexão.

A reflexão-na-acção tem características fundamentais, como:

- Ser consciente, embora não precise de se manifestar através de palavras.
- Ter uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do saber-na-acção.
- Dar lugar à experiência no momento (Schön, 1991b).

A reflexão-sobre-a-acção, por seu lado, ocorre antes e depois da acção, sendo um processo mais sistemático de deliberação permitindo a reconstrução e formulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, a reflexão-sobre-a-acção pode ter uma natureza crítica, encarando como problemáticos os objectivos e as práticas da profissão de acordo com critérios éticos ou dialógica, tendo em conta pontos de vista diferentes e diferentes soluções alternativas.

Os contextos em que a reflexão-sobre-a-acção ocorre permitem reflectir sobre os efeitos que as próprias acções podem ter nos outros; permitem aos professores ouvir-se a si próprios, explorando diferentes formas de resolver problemas profissionais; e permitem analisar o próprio desempenho profissional, justificando as atitudes tomadas (Schön, 1991b).

Com efeito, a reflexão é entendida como um processo de questionamento “sistemático da própria prática para melhorar essa prática e aprofundar a compreensão desta” (McIntyre, 1993, p. 42). Por outras palavras, é a valorização de que “a reflexão sobre a acção sustenta a ideia de que a prática e a reflexão sobre a prática podem fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional” (Anadón, 2007, p. 54)¹⁹.

Dentro deste quadro teórico foram feitos diversos trabalhos (e.g. Handal & Lauvas, 1987; Hatton & Smith, 1995; Valli, 1992) onde se definem níveis de reflexão. Se nos centrarmos nos trabalhos de Hatton e Smith (1995), as reflexões feitas por professores em formação, quando reflectem a sua acção, podem ter uma natureza de

¹⁹Exemplo disso são os trabalhos desenvolvidos no Quebeque apresentados pela autora.

descrição reflexiva, uma reflexão dialógica e uma reflexão crítica. Já na investigação realizada na Noruega por Handal e Lauvas (1987) mostrou-se que os professores reflectem geralmente sobre o seu trabalho, planeando ao nível da acção, mas raramente se referem às razões para o fazer ou à sua justificação, à base moral e ética das suas acções. Assim, os investigadores traçaram três níveis de prática reflexiva em que os níveis dois e três eram de justificação prática, ética e política.

Elliott (2007a) afirma que a investigação-acção é uma forma de questionamento auto-reflexivo, em que os participantes estão em situações sociais que se adequam às condições de trabalho, interessados na melhoria crítica das suas práticas. A intenção de produzir conhecimento não pode ser dissociada da intenção de melhoramento da prática, em que uma não pode ser excludente da outra. Por outro lado, é fundamental a reflexão e o pensamento crítico no desenvolvimento dos professores enquanto profissionais, dando atenção a vários aspectos da prática e reconhecendo que a produção de conhecimento no campo do ensino não é propriedade exclusiva das universidades, deve ser também feita pelos professores, de quem depende grandemente a melhoria da qualidade do ensino e das escolas (Zeichner, 1993).

Assim, uma das principais competências do prático reflexivo tem de consistir em participar numa forma de discurso social, ou naquilo que Stenhouse defendeu como sendo uma *practical science*, no sentido em que o discurso reflexivo dos professores deve ser considerado um discurso moral ou social que envolve formulação e testagem de hipóteses no campo da acção, apresentando consistência ética da sua acção com os valores e ideais da própria educação. Por outro lado, o conceito do prático reflexivo reconhece “a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993, p. 17).

A prática profissional que não pretende ser entendida como meramente técnica, deve assentar em julgamentos e decisões profissionais éticos, em que o professor pensa em termos de potencial humano e na reflexão crítica, assim como no desenvolvimento da criatividade. Numa ciência educacional deste tipo o professor reflecte de forma pessoal e autocrítica construindo os seus próprios significados acerca das situações (Elliott, 1993).

Assim, a acção reflexiva implica mais do que uma busca técnica para a resolução de problemas. Para Dewey (1997a)²⁰, o pensamento reflexivo seria uma prática especializada de pensar, que tem por base uma análise activa, persistente e rigorosa de crenças e práticas habituais. Com esta análise procura-se a evidência das razões subjacentes ao agir e às convicções, clarificando as consequências a que conduzem. Haverá três condições necessárias para a acção reflexiva:

- A abertura de espírito a mais do que uma opinião, ao atendimento de diferentes alternativas e à possibilidade de erro, bem como ao questionamento constante sobre o porquê do que fazem em sala de aula.
- O sentido da responsabilidade, ponderando cuidadosamente as consequências de uma determinada acção.
- A sinceridade, que faz das condições anteriores as componentes centrais da vida de um profissional reflexivo.

Nas palavras de Day (2001) os professores não são formados passivamente, eles formam-se activamente, pelo que a sua participação activa na tomada de decisões sobre o sentido e processos da sua aprendizagem é fundamental. Segundo o mesmo autor, a autodeterminação e a autonomia são aspectos-chave do profissionalismo docente, que Hoyle (1974) designa por profissionalismo alargado, que ultrapassa os limites da sala de aula, envolve a escola e necessita de uma formação contínua e intercâmbio com os pares. Também Woods (1994) se refere à autodeterminação como aspecto importante de profissionalismo docente. O autor cita White (1993) reforçando a ideia da autodeterminação na construção de uma sociedade democrática. Já Sockett (1990) e Hopkins (1985), referem-se à autonomia como traço fundamental do profissionalismo. Alte da Veiga (2002) também tem apelado à autonomia dos professores como factor essencial de profissionalismo, adiantando que a falta de autonomia aliada ao tradicional conceito, por parte da administração central, de que o professor existe para cumprir ordens de vários tipos (de conteúdos, de programas, orgânicas, funcionais, entre outras) impede a promoção da imagem do professor e o seu auto-conceito. A este propósito Lima (2005) critica o centralismo da administração educacional que leva à falta de democracia na escola: “como discursos e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola” (p. 24).

²⁰ Consultada a edição de 1997 da obra *How We Think*: Dover Publications.

Estrela e Estrela (2001), a propósito da concepção da formação contínua de professores reforçam a importância da formação centrada na análise das situações reais de trabalho, dando ao professor um papel fundamental nesta análise e cultivando nela uma atitude científica, na observação e na problematização das situações, no planeamento da intervenção e verificação dos seus efeitos.

Destacam os mesmos autores um conjunto de sete princípios que o processo de formação contínua deverá respeitar, valorizando o papel do professor enquanto investigador das suas práticas:

- Princípio da autonomia - a formação deve possibilitar um exercício permanente de prática e de reflexão autónomas no que diz respeito à problematização das questões e às tomadas de decisão que o processo impõe e suas consequências;

- Princípio da realidade - a formação deve assentar em problemas e situações da realidade profissional, ponto de partida permanente de questões. O processo deve, pois, centrar-se nas escolas, nas situações vividas no dia-a-dia e na reflexão sobre a prática profissional;

- Princípio da motivação - a formação deve partir da deteção de necessidades específicas e ser desenvolvida em ordem à aquisição/aprofundamento de competências profissionais, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento do sujeito enquanto profissional;

- Princípio da articulação dialética da teoria e da prática – a formação deve assentar num vaivém dialético entre teoria e prática que mutuamente se confrontam e se questionam, permitindo o avanço do saber e a eficácia da acção;

- Princípio da participação e cooperação – parte da perspectiva de que ninguém trabalha sozinho ou contras outros, antes o trabalho deve desenvolver-se em grupo e assumir a forma de projetos comuns, estruturados, que permitam, progressivamente, a integração de projetos diferenciados;

- Princípio do contrato aberto - o contrato celebrado livremente entre investigadores e formandos deve regular, de forma explícita e franca, as relações entre os membros do grupo de formação. Definido inicialmente, deve ser redefinido em momentos-chave do processo, permitindo a avaliação/regulação do processo e a tomada de consciência das formas e graus de participação de cada interveniente;

- Princípio do isomorfismo entre a investigação sobre a formação e a investigação-acção desenvolvida pelos professores em formação.

Rodrigues (2006) reforça que o professor autónomo e responsável pelas suas práticas não pode abdicar da dimensão reflexiva e crítica, que o tornarão capaz de decidir entre alternativas conflituais em função de princípios morais e éticos.

Zeichner (1993) também argumenta que o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que “devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (p. 16).

Por outro lado ainda, segundo Perrenoud (2001), a prática reflexiva dentro da formação de professores justifica-se por, entre outras razões:

- Favorecer a acumulação de saberes que advêm da experiência.
- Assumir uma responsabilidade política e ética.
- Permitir fazer face a uma complexidade crescente de tarefas.
- Abrir a cooperação entre colegas.
- Aumentar as capacidades de inovação.

Colocando-nos numa posição de indagação das práticas e em processos de reflexão crítica, entendemos que a formação contínua de professores pela investigação-acção abraça uma complementaridade entre a reflexão na e sobre a acção e uma racionalidade crítica que busca a emancipação e a mudança, nomeadamente pela sua natureza participatória como forma de investigação reflexiva (Carr & Kemmis, 1986; Day & Townsend, 2009). Na conceptualização de uma racionalidade crítica, Carr e Kemmis (1986) apontam para uma formação sustentada na apropriação de processos de análise e de reflexão crítica e na construção de sentido e transformação de perspectivas. Para Perrenoud (2001) a implicação crítica faz parte de uma responsabilidade social, fazendo parte, portanto, de um debate social sobre as finalidades da escola e sobre o papel dos professores na sociedade. Assim, a formação dos professores, nesta perspectiva crítica deve:

- Apostar na aprendizagem cooperativa e em rede, atacando o individualismo.
- Entender o professor na sua autonomia moral, no comando e desenvolvimento de projectos dentro de uma comunidade educativa.

– Fazer o professor sentir-se membro de uma verdadeira profissão, no seu carácter político, tendo uma influência mais forte nas decisões políticas que estruturam o seu campo de trabalho.

– Apostar no diálogo com a sociedade, implicando-se como membro de uma categoria profissional, ao serviço do debate sobre as políticas de educação.

4. *Investigação, acção e mudança – que entendimento?*

Ao longo do que se tem exposto, a coexistência de três termos é permanente: investigação, acção e mudança. Lévy (1973, citado por Barbier, 1996) definiu a mudança como a consciência e a emergência de novos elementos para um indivíduo ou para um grupo:

quelque chose, quelque sens dans l'expérience du sujet, mais qui non seulement émerge dans l'expérience du sujet, mais qui est également pris en compte par lui et transforme ses perspectives, ses façons d'être et de penser, ses relations, sa structure. (p.31)

No domínio da educação, a mudança pode ser entendida a vários níveis, quer se relacione com a mudança associada a desenvolvimento profissional dos professores (num nível individual, colectivo ou institucional), quer se trate de um nível macro de mudança, relacionada com políticas educacionais. Crê-se, no entanto, que em qualquer dos casos, o papel do professor é central nessa mudança, tal como apontam alguns autores quando afirmam que os professores encontram-se “implicados em processos de mudança determinados num contexto macro e/ou num contexto micro” (Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005). Já Silva (2011) fala num processo pelo qual se “questiona a prática, procurando a mudança e a evolução que vai ao encontro das necessidades e anseios dos intervenientes” (p.68).

Como referido, no campo da formação de professores, a mudança é muitas vezes associada ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem dos professores (Day, 2001), nomeadamente a aprendizagem em *double loop* (Argyris & Schön, 1974). Crê-se portanto que os professores deverão estar preparados para a mudança, desenvolvendo capacidades e atitudes de indagação e aprendizagem continuadas.

Na dialéctica acção e mudança, Le Moigne (1977) que se situa numa perspectiva sistémica, afirma que qualquer sistema para ser finalizado recorre a acções ou processos sobre si mesmo e sobre o ambiente envolvente, ambiente que pode igualmente agir sobre o sistema. A acção (ou a intervenção) leva à mudança, de tempo, de espaço ou de forma, mudança que atribui identidade a cada sistema e que “resulta de entradas que se alteram no sistema proporcionando saídas que o próprio sistema condicionou” (Gomes, 2002, p. 324). A ideia de existência de *inner e outer* nos sistemas que proporcionam mudança teria sido apontada por Fullan (1993)²¹, sendo a mudança um processo bastante complexo e envolvendo aspectos também bastante complexos. Isto implicaria a existência de conflitos entre factores internos e externos dos indivíduos e dos grupos. Nas palavras de Fullan (1993, 1998), os conflitos são essenciais para qualquer movimento no sentido da mudança ou na sua expressão “*problems are our friends*” (Fullan, 1993, p. 27). Em relação aos aspectos de *inner learning*, o autor defende que os processos de mudança começam necessariamente dentro de nós próprios, isto é, é necessário, como afirma García (1999) atender a uma dimensão interna de mudança ou, como afirma Korthagen (2009), aprofundar a reflexão até aos níveis mais inconscientes da personalidade, ideia defendida também por Sachs (2009).

Na escola, os professores parecem estar predispostos a envolver-se em processos de mudança caso sintam essa necessidade ou se diagnosticarem um problema ou ainda se conceberem uma resposta a um problema e tiveram o apoio necessário (Day, 2001), pelo que a formação de professores, nomeadamente a questionadora, como a investigação-acção prevê, pode ser um processo fundamental nessa mudança. Segundo Feldman e Minstrell (2000), a relação entre a mudança e a investigação-acção feita por professores baseia-se na reunião e reorganização do conhecimento e das posições dos professores face ao seu trabalho.²² Já nos anos 80, em Portugal, foram apontadas linhas estratégicas de mudança, nomeadamente no desenvolvimento do Projecto ECO. Neste âmbito, o processo de mudança foi tido como um processo orientado por três grandes princípios: a escola é o nível privilegiado de uma intervenção; a relação escola-

²¹ Em 1993, na sua obra *Change Forces*. A ideia sistémica de *inner and outer learning* é reforçada mais tarde na triologia *What's worth fighting for* obras a que se juntou Andy Hargreaves (Fullan, 1998).

²² Contudo, parece que as mudanças têm sido impostas, sem se ter em linha de conta as culturas individuais e colectivas, pelo que, muitas vezes, não são produzidas efectivamente (Fullan 1993; Hargreaves & Fullan, 1992; Day, 2001).

comunidade é o ponto crítico pertinente para instituir um processo de mudança em cadeia; e o eixo metodológico de intervenção deve basear-se em “modalidades de investigação participada que se consubstanciam em práticas formativas subordinadas a uma lógica de produção e não de consumo” (Canário, 1994, p. 35). Isto é entender a formação de professores como um percurso balizado pela pesquisa e produção de saberes (*ibid.*).

Na dialéctica investigação e mudança tomamos as palavras de Silva (1996):

Investigação e mudança são aspectos complementares e necessários para a construção teórica (...) Mudança implica, simultaneamente, um processo formativo (mudança de valores) e de aprendizagem pela investigação (conhecimentos necessários para promover a mudança). (pp. 23-26)

A investigação-acção constitui-se, assim, como um sistema convergindo numa totalidade que não é apenas a soma das partes, mas uma interacção entre os elementos do seu todo, numa estruturação progressiva. A mesma perspectiva sistémica coloca no centro da teoria, não uma unidade elementar discreta, mas uma unidade complexa, um todo que não se reduz à soma das suas partes constitutivas (Morin, 2001), o que nos leva a uma visão holística e complexa dos fenómenos (Fullan, 1993).

Outros autores associam a investigação-acção a uma tripla finalidade: investigação, acção e formação, afirmando que uma mudança social passa por uma mudança individual (Goyette & Lessard-Hébert, 1987). Ainda que o caminho seja a colaboração na resolução de problemas, há que não perder de vista o lado positivo da individualidade, a capacidade de pensar e trabalhar de forma independente, o que se torna essencial nas reformas educacionais (Fullan, 1993). Embora o poder do grupo seja bastante elevado parece importante manter, numa organização como a escola, a diversidade individual, gerando novos pontos de vista e promovendo o desequilíbrio e a adaptação.

Já nos trabalhos de Lewin (1946) a mudança significaria romper com “hábitos sociais” bem estabelecidos - hábitos relacionados com sistemas de valores dos grupos em que os indivíduos se inserem, o *ethos* do grupo – rompimento que parece difícil face à existência de “resistências internas” à mudança e que necessitam de forças adicionais suficientes para que ele ocorra. Foi Lewin então, que trouxe à consciência a importância

do grupo na questão da mudança social: “the potency of group commitment in bringing about changes in social practicies” (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 571). Lewin (1965) estimou que uma mudança bem sucedida compreende três aspectos fundamentais:

- Descristalização, se necessário, do nível inicial nº 1;
- Deslocamento para um novo nível nº 2;
- Cristalização da vida do grupo no novo nível.

Isto dá-nos a perspectiva de que uma mudança não é só um movimento ou “deslocamento” mas que compreende fases de desconstrução e de estabilização das novas estruturas, que trazem pontos de equilíbrio diferentes dos que existiam, com novos princípios organizativos. Para que se alcancem mudanças permanentes, não basta olhar apenas para uma única propriedade, pelo contrário, há que examinar as circunstâncias totais. Isto é, para que se mude um equilíbrio social deve ser considerado o campo social total: os grupos e sub grupos envolvidos, as suas relações, os seus sistemas de valores, entre outros (Lewin, 1965).

A resistência à mudança depende do valor do padrão do grupo para o indivíduo e parece ser mais fácil mudar os indivíduos num grupo do que mudá-los separadamente (Lewin, 1965). Se mudarmos os padrões do grupo, a própria resistência entre o indivíduo e o padrão do grupo é eliminada.

Parece-nos residir, de acordo com este quadro, uma justificação para a prática de implicar as pessoas numa discussão aberta, antes de as levar a tomarem uma decisão. Qualquer mudança ou melhoria, nomeadamente a nível educativo, implicam um maior envolvimento e outra postura por parte dos profissionais e por parte da própria sociedade (Perrenoud, 2002; Morgado, 2005).

4.1. Tipos de mudança e níveis de mudança – os efeitos da formação contínua de professores

Se neste ponto temos reflectido acerca dos efeitos que a formação pode ter nos professores e algumas das condições que lhe estão associadas, importa ainda perceber que tipo de mudança e que níveis de mudança se têm reconhecido em estudos educacionais, também associados à formação contínua de professores. Perrenoud (2002) definiu mudanças de três tipos a um nível educativo. As mudanças de primeiro tipo resultam de reformas estruturais e podem não implicar alterações das práticas

educativas; as de segundo tipo fazem parte das reformas curriculares e pouco afectam, também, segundo o autor, as práticas educativas; e, finalmente, as mudanças de terceiro tipo que incidem de forma explícita na alteração das práticas pedagógicas. Estas mudanças não se efectuam normativamente, antes, passam “por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho” (Perrenoud, 2002, p. 38). Neste sentido entendemos que a exploração do conhecimento dos professores acerca de si, em termos pessoais e profissionais, contribui para uma mudança do terceiro tipo, pelo que a formação de professores pode contribuir nesse sentido. Por outro lado, uma formação centrada na comunidade, que actue na resolução de problemas reais e de contexto é mais eficaz no sentido da mudança de práticas que uma formação imposta e que não apele à reflexão e ao diálogo dentro da própria comunidade.

No mesmo sentido tomamos as definições de aprendizagem em *single-loop* e em *double-loop*, num contexto de aprendizagem dos professores²³. As aprendizagens em *single-loop* são necessárias para manter a ordem das coisas mas limitam as possibilidades de mudança, ao passo que as aprendizagens em *double-loop*, geram “experiências e mudanças, correspondem a novas perspectivas do real, e em simultâneo, a novas aberturas à problematização deste e à sua transformação” (Caetano, 2004b, p. 233). Conforme Argyris e Schön (1974) são as aprendizagens deste tipo que permitem a continuidade nas transformações e na mudança. Parece-nos, pois, fundamental a coexistência de continuidade e de mudança, permitindo que os sujeitos atribuam significado à mudança e promovam a inovação transformadora (Caetano, 2004a), a partir do questionamento das variáveis, das estratégias e das consequências da acção.

Sabemos no entanto que, conforme afirma Leite (2007), as “mudanças que ocorrem nos sujeitos podem não ter efeitos imediatos na prática profissional” (p.84). A autora considera ainda que “na maior parte dos casos essa transferência é difícil de analisar porque implica transformações internas e relacionais” (*ibid.*). Não obstante, diversos são os estudos que têm procurado avaliar os efeitos da formação nos professores, permitindo incidir o olhar sobre as mudanças que ocorrem no seu

²³ Os termos *single-loop learning* e *double-loop learning* foram desenvolvidos por Argyris e Schön (1974). O primeiro tipo enquadra-se mais numa racionalidade técnica, para atingir maior eficiência, sem questionar os objectivos da organização. A aprendizagem em *double-loop*, em contrapartida, pode envolver uma reflexão crítica, uma modificação das normas, das políticas e dos objectivos da própria organização, inscrevendo-se numa racionalidade prática e ética.

pensamento e na sua acção, e/ou na relação entre ambas (e.g. Caetano, 2001; Estrela & Caetano, 2010; Roldão et al, 2000; Silva, 2011, entre outros).

O estudo apresentado por Roldão et al (2000) aponta para três ordens de efeitos ou mudanças produzidas nos professores decorrentes da formação contínua: efeitos na prática lectiva, efeitos na prática institucional e efeitos no desenvolvimento profissional dos professores.

O primeiro grupo traduz-se por exemplo na elaboração e exploração de material, na organização e planificação do trabalho, na alteração ou melhoria de práticas, na alteração ou melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e no aproveitamento de recursos, entre outros aspectos. Para o segundo grupo de efeitos (efeitos na prática institucional) concorrem os modos de trabalhar e interagir com os colegas, as actividades nos órgãos de gestão da escola (nomeadamente as actividades como director de turma ou de grupo disciplinar), a criação e participação em projectos da turma, da escola, interdisciplinares, a participação na vida colectiva da escola, no trabalho na escola ou mesmo no trabalho que lhe é exterior. Finalmente, para os efeitos no desenvolvimento profissional dos professores concorrem a aquisição de competências para a prática, a troca de saberes e de ideias, o conhecimento científico e pedagógico e a responsabilidade profissional. No nosso trabalho procurámos explorar os três domínios de mudança decorrentes das acções de formação realizadas.

Num trabalho de Guskey (2000) acerca da avaliação do desenvolvimento profissional, aponta-se para três domínios de mudança nos professores, decorrentes da formação: o domínio cognitivo, o domínio psicomotor e o domínio afectivo que podem ser avaliados com diferentes técnicas e instrumentos. Guskey apresentou um modelo de mudança dos professores, onde se assume que experiências de sucesso nas práticas levam à mudança das atitudes e crenças dos professores. O autor põe a tónica da mudança afectiva dos professores, nos resultados das aprendizagens dos alunos: “Thus, according to the model, the key element in significant affective change for teachers is evidence of change in the learning outcomes of their students” (p. 139).

A figura seguinte (Figura 8) procura ilustrar o modelo defendido por Guskey (2000):

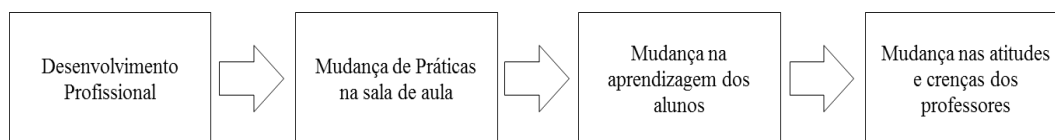


Figura 8 - Modelo de mudança nos professores (Guskey, 2000)

De acordo com os trabalhos de Guskey (2000) este modelo traz algumas implicações, nomeadamente para as estratégias de formação, como o despertar curiosidade nos professores a novas práticas, permitir-lhes exploração e experiencição, ao mesmo tempo que é importante envolvê-los em processos de investigação das suas próprias práticas, procurando indicadores de sucesso nos seus alunos. Estes pressupostos parecem suportar metodologias em que o vaivém entre a prática e a teoria se harmoniza, entre a acção e a investigação, dando espaço para momentos de observação e de reflexão. Parece-nos que metodologias formativas como a investigação-acção condizem com os pressupostos apresentados pelo autor e que tivemos em linha de conta.

Os resultados de um outro estudo desenvolvido em 28 escolas por Zwartz, Wubbels, Bergem e Bolhuis (2009) nos Países Baixos, indicam que os professores, em colaboração, aprendem quando estão intrinsecamente motivados para fazer parte da mudança, seja ao nível de programas de desenvolvimento profissional, seja na experimentação de novos métodos, e que quando os professores mudam o seu conhecimento, as suas crenças ou atitudes, as suas práticas tendem a melhorar e os resultados dos seus alunos a aumentar. Reforçamos a importância da responsabilidade e da competência das escolas para que envolvam activamente os seus professores (e outros agentes educativos) em estratégias e procedimentos capazes de protagonizar mudanças, tanto ao nível das práticas como da sua cultura profissional sob pena de que nada de muito significativo mude (Perrenoud, 2001).

Ao apresentar um modelo de níveis de reflexão dos professores, Korthagen (2009) apela a uma reflexão centrada em vários níveis, até os mais nucleares que dizem respeito ao sentido de identidade e missão, no compromisso com a vulnerabilidade e com a verdadeira mudança. O sentido de missão, que move quem trabalha com pessoas pode estar muitas vezes esquecido. Por isso o autor afirma que é uma necessidade que os professores continuem a pôr os seus corações e as suas almas na profissão, o que

implica, segundo o autor, promover a reflexão nos níveis mais profundos e expandir as zonas de conforto (Figura 9):

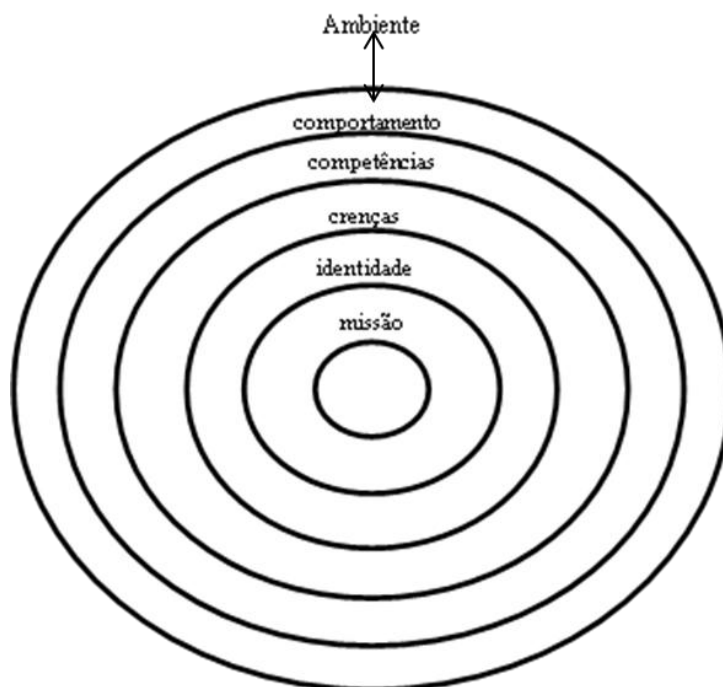


Figura 9 - Modelo de níveis de reflexão (Korthagen, 2009)

O modelo deste autor permitiu-nos uma maior consciência face a níveis de reflexão a que os professores poderão chegar a partir da sua formação.

O estudo desenvolvido por Caetano (2001,2003) procurou perceber as mudanças que ocorrem em professores ao longo de processos formativos pela investigação-ação. A autora determina diferentes áreas de mudança nos professores, que destacamos no quadro seguinte (Quadro 2):

Quadro 2

Áreas de mudança nos professores através de processos de formação (a partir de Caetano, 2001, 2003)

Áreas onde ocorrem mudanças	Descritores
Informativa	Saber declarativo geral ou contextual sobre o real; “o que se sabe”
Operativa	Saber processual, holístico ou analítico; “saber-fazer”
Valorativa	Valores, atitudes e valorização; “o que deve ser”; “o que se deve fazer”
Emocional/identitária	Gestão das emoções, motivações e relações
Processos de pensamento	Processos intuitivo-emocionais; reflexão

No mesmo estudo, a autora define níveis de mudança, operacionalizados em dois pólos de um contínuum, correspondendo às tendências de mudança. O quadro abaixo (Quadro 3) sintetiza as características dos níveis de mudança encontrados por Caetano (2001, 2003):

Quadro 3

Níveis de mudança nos professores através de processos de formação (a partir de Caetano, 2001, 2003)

Campo	Operacionalização	
	(+)	(-)
Efemeridade	Transitoriedade das mudanças operadas (depois do projecto não se voltam a manifestar)	Permanência das mudanças operadas (mantêm-se para além do fim do projecto)
Profundidade	Mudanças de 2º grau, de todo o sistema, com consciência e valorização por parte dos implicados. Envolve padrões de pensamento e conduta.	Mudanças de 1º grau, mantêm as estruturas e padrões de funcionamento inalterados.
Extensão	Alargam-se para situações de outro tipo	Mudanças manifestam-se em contextos similares
Sistematicidade	A mudança opera de forma sistemática em outros contextos	A mudança opera de forma pontual em outros contextos
Molaridade	Mudanças aglomeradas	Mudanças isoladas
Convicção	Aumento do grau de certeza do sujeito	Aumento do grau de incerteza do sujeito

Ambas as dimensões, áreas de mudança e níveis de mudança nos parecem interessantes, na medida em que informam acerca dos resultados que podem advir de processos formativo pela investigação-acção. Tivemos em linha de conta estes aspectos na nossa análise de resultados.

Muitos outros estudos acerca dos efeitos da formação pela investigação-acção têm sido desenvolvidos como, por exemplo, as publicações do CARN (*Educational Action Research*) apresentam. Em particular, o estudo apresentado por Oolbekkink-Marchand et al (2014) sugere dois tipos de efeitos: os produzidos nos professores a um nível individual e as mudanças que ultrapassam os limites da sala de aula, quando os professores colaboram em projectos comuns ou utilizam abordagens similares para determinados alunos, dentro dos mesmos conselhos de turma (o que os autores consideram efeitos colectivos). Também este aspecto foi contemplado na nossa análise de dados.

Quando procuramos uma avaliação dos efeitos da formação destacando mudanças e níveis de mudança, estamos naturalmente na área da avaliação, largamente desenvolvida por vários autores (e.g. Barbier, 1985; Damas & De Ketele, 1985, De Ketele & Roegiers, 1999; Guskey, 2000; Hadji, 1994; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Para Hadji (1994), por exemplo, o processo de avaliação significa fazer “o juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a essa realidade” (P.178). Para Barbier (1985) avaliar é um processo de transformação de representações, entre um ponto de partida, uma representação factual de um objecto e um ponto de chegada, tendo por referência uma representação normalizada do mesmo objecto.

Hadji (1994) sugere que a avaliação de uma acção de formação se centre quer nos processos de formação desenvolvidos, quer nos efeitos produzidos, sendo estes ligados quer aos resultados dos formandos, quer às consequências da formação. No trabalho deste autor encontramos três grandes funções da avaliação: orientar, regular e certificar, funções que estão na origem da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Numa acção de formação, nomeadamente na formação contínua de professores, o autor marca três momentos de avaliação que condizem com uma linha temporal da própria acção de formação. Assim, em momentos iniciais ou prévios à acção, a avaliação assume um papel diagnóstico ou preditivo, durante a acção de formação a avaliação assume uma função formativa ou progressiva, centrada essencialmente nos processos, e em fases finais da acção ou num período pós-acção de formação, a avaliação pretende verificar ou certificar e é essencialmente centrada nos produtos.

Silva (2011), inspirado no modelo de avaliação de Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), no seu trabalho acerca do impacto de uma formação em didáctica da matemática com professores do 1º ciclo, adopta um processo de avaliação que designa por ICP (Induzido, Construído e Produzido), correspondendo a uma avaliação a três tempos: o antes, o durante e o após, utilizando diferentes instrumentos de avaliação. O modelo de Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 2007) prevê uma avaliação centrada também em três momentos, o primeiro momento de *input*, a avaliação dos processos e a avaliação dos produtos resultantes de um sistema de formação ou projecto.

No nosso estudo, a avaliação foi um processo continuado e formativo, dentro de uma perspectiva de prática reflexiva. Procurou avaliar-se, de acordo com as questões de investigação, não só os efeitos da formação (na escola, nos professores, nos alunos), como os próprios processos de formação (instrumentos, procedimentos, princípios).

A avaliação contemplou momentos de diagnóstico (motivações, expectativas face à formação, caracterização do pensamento e das práticas dos professores no domínio da ética ou diagnóstico de situações problemáticas), momentos intermédios de avaliação (pelas características dos próprios processos de investigação-acção, dentro de domínios semelhantes que aos enunciados anteriormente) e momentos finais de avaliação, nomeadamente através de entrevistas de *follow-up* (onde, entre outros aspectos se procurou fazer uma avaliação geral da formação, uma avaliação dos processos e dos efeitos da formação).

Os processos avaliativos do nosso estudo serão desenvolvidos no capítulo da Metodologia, fazendo corresponder diferentes instrumentos de recolha e análise de dados a momentos avaliativo-formativos. Teve-se em linha de conta a complexidade da relação formação-avaliação, privilegiando a flexibilidade, onde os sujeitos e os grupos fossem o suporte aos próprios processos de mudança e informantes fundamentais desses processos. Como refere Barbier (1985), os resultados alcançados foram identificáveis pelo próprio professor ao retroalimentar a sua prática com os conhecimentos discutidos na formação.

A avaliação de uma investigação-acção tenta perceber as mudanças operadas, nomeadamente no pensamento e nas acções das pessoas e grupos dentro da situação problemática, pelo que a pressão do grupo e a colaboração são imperativos (Cohen & Manion, 1994). Diversos estudos se centraram nesse entendimento (e.g. Caetano, 2001; Estrela & Estrela, 2001; Estrela & Caetano, 2010). Num contexto internacional temos tido diversos estudos sobre investigação-acção e os seus efeitos, frequentemente publicados na *Educational Action Research*. Zeichner (2003) sintetizou alguns dos resultados que se esperam da investigação-acção e podem traduzir-se:

- Numa maior proactividade na relação com a autoridade externa;
- No aumento da auto-estima e da confiança;
- Numa relação mais estreita entre as aspirações e a prática;
- Num aumento a flexibilidade dos professores e abertura a novas ideias;

- No desenvolvimento de competências de auto-análise que podem ser aplicadas em diferentes contextos;
- Na mudança na comunicação entre os professores e aumento da colegialidade;
- Em conversações que partem das situações problemáticas dos estudantes em direcção à sua resolução;
- Num maior comprometimento com o sucesso dos alunos.

Utilizamos estes postulados na discussão dos nossos resultados, assim como algumas fragilidades da investigação-acção.

5. Avaliando formas desadequadas de fazer investigação-acção e fragilidades da investigação-acção

Em 2006 Kemmis lançou um olhar crítico ao que se tem feito no domínio da investigação-acção e, tendo por base a sua obra *Becoming Critical* (Carr & Kemmis, 1986), aponta formas desadequadas de fazer investigação-acção, como a havia definido. Acrescenta que a maioria dos trabalhos desenvolvidos em vários pontos do mundo, nas últimas duas décadas, não têm sido o veículo para a crítica educacional que havia esperado. Os exemplos de investigação-acção desadequada que são apresentados por Kemmis são:

1. Action research that aims only at improving techniques of teachers (...) without seeing these as connected to broader questions about the education of students for a better society (...)
2. Action research aimed at improving the efficiency of practices rather than their efficacy and effectiveness evaluated in terms of the social, cultural, discursive and material-economic historical consequences of practices. By not taking a critical view of the social, cultural, discursive and material-economic consequences of schooling, this action research is more likely to produce than transform (...)
3. Action research conducted solely to implement government policies or programs, in order to achieve conformity with what the policies or programs intend, without subjecting those intentions, their presuppositions, and their frameworks of justification to critical examination (...)
4. Action research that understands the improvement of practice only from the perspectives of professional practitioners without genuinely engaging the voices and the perspectives of others involved in the practice (...)

5. Action research conducted by people acting alone rather than in open communication with other participants whose lives and work are involved in or affected by practices being investigated (...) (Kemmis, 2006, p. 460)

Estes pontos merecem a nossa reflexão. Como já referimos, é necessário encontrar na escola momentos de efectiva reflexão conjunta e de colaboração. Os sistemas de formação de professores podem enquadrar-se neste objectivo e foi um dos aspectos que procurámos contemplar no nosso trabalho de campo acerca da formação, a procura pelo abandono do individualismo em favor de uma cultura de colaboração. Por outro lado, as investigações conduzidas pelos professores procuraram dar voz aos outros elementos envolvidos nas práticas, nomeadamente os seus alunos. Por fim, procuramos justificar a pertinência das escolhas do nosso trabalho e do dos professores participantes pela preocupação ética presente como pano de fundo da formação. A investigação-acção pelo seu cariz político e social encerra em si mesma uma mais-valia ética que procuraremos aprofundar nos próximos capítulos.

Kemmis e McTaggart (2005) apontaram também o que consideram ser investigação-acção desadequada:

- Não é aquilo que fazem geralmente os professores quando reflectem sobre o seu trabalho. A investigação-acção é sistemática e colaborativa na sua reflexão.
- Não é uma simples resolução de problemas. A investigação-acção procura compreender e melhorar o mundo social.
- Não é uma investigação acerca de outras pessoas, pelo que as próprias pessoas são os agentes autónomos e responsáveis na sua própria investigação.
- Não é o método científico aplicado ao ensino. A investigação-acção não se limita a submeter à prova determinadas hipóteses ou a utilizar dados para se chegar a conclusões. A investigação-acção preocupa-se com a mudança de situações e não só com a sua interpretação.

Para Máximo-Esteves (2008), as críticas formuladas relativamente à investigação-acção, prendem-se com a falta de preparação metodológica dos professores, de condições logísticas ou pela dificuldade em assumir papéis diferentes pela mesma pessoa. No entanto, a autora defende que “o argumento teórico mais invocado para diminuir os constrangimentos referidos assenta na colaboração (...) contribui, também, para que a

investigação-acção, enquanto processo transformador, tenha um impacto positivo não apenas no professor que a utiliza, mas também no seu contexto de trabalho (p.110).

Embora se encontrem fragilidades associadas à investigação-acção no que diz respeito à formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional, Altrichter & Posch (2010) afirmam que num processo desta natureza é necessário enraizar nas escolas:

- Posições internas com responsabilidade na coordenação do desenvolvimento e avaliação;
- Tempo e espaço para o trabalho de equipa;
- Mecanismos de recolha de dados numa perspectiva qualitativa;
- Mecanismos de negociação entre os agentes da comunidade educativa;
- Processos de documentação e disseminação pública de conhecimento.

Com o desenvolvimento destas condições, os processos de investigação-acção tornar-se-ão fluidos, as culturas de colaboração instalar-se-ão e as mudanças prevêem-se continuadas.

Para Barbier (1996), um processo de investigação-acção termina quando o problema inicial é resolvido. Um investigador profissional pode dá-lo como terminado – por questões de tempo, dinheiro, ou outra – mas são os membros do grupo que dão a palavra final. Os resultados de uma investigação-acção devem ser disseminados publicamente – nomeadamente com os colegas de trabalho – porque levantam questões que são essenciais (Barbier, 1996; McNiff & Whitehead, 2008, 2010), tornando visíveis os processos de avaliação que devem ser rigorosos e robustos (McNiff & Whitehead, 2008, p. 70).

Síntese

Como vimos, o professor enquanto investigador e prático reflexivo encontram uma forte tradição no contexto britânico e no contexto americano. No entanto, verificam-se ensaios por diferentes pontos do mundo, nomeadamente na Austrália e na Europa Continental. Em Portugal, tem havido nas últimas décadas a tentativa de criar sistemas de formação com metodologias semelhantes, a que se tem chamado, nomeadamente, investigação-acção. A profissão docente, pela sua própria natureza, é

privilegiada neste tipo de ensaios, porque a complexidade de fenómenos associados ao acto educativo e pedagógico favorece a emergência de um investigador em cada professor. Por outro lado, a competência reflexiva pode ser desenvolvida por estes profissionais, assim estejam comprometidos, nomeadamente com sistemas de formação, mais ou menos formais ou mais ou menos flexíveis. A associação entre investigação-acção e reflexão é bastante clara nas palavras de Elliott (1991):

Both product and process need to be jointly considered when attempting to improve practice. Processes need to be considered in the light of the quality of learning outcomes and vice versa. This kind of joint reflection about the relationship in particular circumstances between processes and products is a central characteristic of what Schön has called reflective practice and others, including myself, have termed action research (Elliott, 1991, p. 50)

Por outro lado ainda, a mudança, quando indissociável da acção e, mais uma vez, da própria complexidade do que é educativo, quer se trate das mudanças sociais, económicas, políticas, numa esfera de globalização, pode atingir diferentes formas e níveis que importa analisar e aproveitar na melhoria dos sistemas de formação de professores. Consequentemente, na melhoria da educação.

Embora o interesse investigativo acerca das concepções dos professores se baseie no pressuposto de que existe um substrato conceptual determinante no pensamento e na acção, numa revisão sobre a investigação relativa ao pensamento (e às crenças) dos professores, Calderhead (1996) concluiu que as discrepâncias entre o pensamento dos professores e as suas práticas nas salas de aula são permanentes. Assim, torna-se necessário perceber melhor quais as cognições efectivamente ligadas às acções dos professores, informando a própria formação de professores. Para Ponte (1992) as concepções, tendo uma natureza essencialmente cognitiva, dão sentido às acções mas podem, ao mesmo tempo limitar as possibilidades de acção e compreensão.

Na revisão da literatura que faz sobre o pensamento e as práticas dos professores, Santos (2007) conclui que:

as práticas dos professores baseiam-se nas suas crenças e nos seus conhecimentos, resultantes de uma apropriação pessoal de inúmeros factores, dos quais podemos fazer

ressaltar a sua formação académica, mas sem esquecer, entre outros aspectos, a sua história pessoal, as suas experiências prévias, e os seus princípios e valores morais e éticos. (p.44)

Esta afirmação constrói-se dentro do paradigma do pensamento do professor, apresentado nomeadamente por Zabalza (1994), que aponta dois grandes pressupostos deste paradigma: o professor é um profissional racional e a actuação deste é dirigida pelos seus pensamentos, embora se reconheça a complexidade e a incerteza da relação entre o pensamento e a acção. Refere o autor que do pensamento dos professores fazem parte as suas crenças, percepções, concepções e juízos que irão conduzir de forma implícita ou explícita a sua acção. Para Day (2001) o pensamento e a acção dos professores é o resultado de uma interacção entre as suas histórias de vida, as fases do desenvolvimento profissional, os climas de escola e de sala de aula e os contextos mais amplos em que trabalham, nomeadamente os sociais e políticos. Partindo destes pressupostos, o autor afirma que é preciso aceitar por um lado o professor como principal informante acerca do seu pensamento e da sua acção, devendo a investigação voltar-se para uma aliança com o professor enquanto investigador. Por outro lado, os aspectos metodológicos privilegiados são aqueles que procuram melhor perceber os pensamentos e a acção dos professores, como as entrevistas ou os diários. Estes aspectos sustentam em larga medida o nosso trabalho empírico.

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA DOS PROFESSORES

Introdução

Ao longo da nossa pesquisa percebemos que a ética é um conceito complexo, embora nos possamos aproximar de definições como a de Baptista (2005), em que falar de ética é falar de hábitos de vida ou de costumes, modos de ser, de estar e agir, que caracterizam o comportamento humano. Segundo esta autora, falar de ética é ainda falar da sabedoria da acção humana, pelo que “a ética corresponde a um modo de ser com e pelo outro sem razão e, eventualmente, contra a razão” (p.25). Implica, portanto que se dê grande importância à formação relacional da pessoa.

Há, contudo, autores que distinguem a ética da moral, afirmando que ética diz respeito a um saber reflexivo sobre normas e valores e a moral apela precisamente à prática dessas normas e valores (D’ Orey da Cunha, 1996). Se nos reportarmos aos princípios gerais e abstractos que permitem distinguir o bem e o mal, implicamo-nos numa reflexão pela qual o indivíduo se posiciona face ao bom e ao mau, pelo que ética pode significar o que é essencialmente humano. A ética diz respeito também, às acções que se consideram certas ou erradas, ao tipo de vida que se considera boa ou ao que consideramos ser uma boa pessoa (Strike & Soltis, 1998).

Seiça distingue os dois conceitos da seguinte forma:

Entre ética e moral desenha-se uma linha de demarcação: enquanto a primeira se funda sobre os predicados do bom e do mau, como diz Ricoeur (1997), e implica sempre uma reflexão pela qual o indivíduo se posiciona em relação a esses predicados, a segunda caracteriza-se pela referência à obrigação, ao dever de agir em consonância com princípios e regras reconhecidos como bons e, consequentemente, necessários. (Seiça, 2010a, p. 11)

Na perspectiva Kantiana, a ética é da ordem do dever: responde a questões como “o que devo fazer?”, no sentido da obrigação, da deontologia (Kant, 1986; Ricoeur, 1997). A acção deve traduzir-se apenas segundo a máxima de querer que ela se torne lei universal (Kant, 1986). Para Kant a ética é pura e *a priori* e “busca o sentido supremo da moralidade, princípio apenas formal, isto é, determinante da forma de acção que se pretende moral” (Seiça, 2003, p. 37). Isto é, é dever de qualquer ser humano não roubar, não matar ou não mentir, independentemente das consequências da acção e dos contextos: “Se queremos ser éticos, não podemos agir determinados por interesses,

sentimentos e motivações particulares, mas apenas por respeito a princípios racionais, válidos para nós e para todos os seres humanos, o que Kant, o filósofo mais importante desta corrente ética, considerava como imperativo categórico” (Afonso, 2010b, p. 14).

Já para Cortina (2000) a questão ética não se prende com “o que devo fazer?” mas sim “porque devo?”:

La cuestión ética consiste en hacer concebible la moralidad, en tomar conciencia de la racionalidad que hay ya en el obrar, en acoger especulativamente en conceptos lo que hay de saber en lo práctico. (p. 33)

Segundo Ricoeur (1990) existe uma primazia da ética sobre a moral, sendo esta marcada por normas, obrigações e interdições resultantes da aplicação dos princípios éticos em situações particulares. Como tal, para o autor, é necessário dotar todos os indivíduos de condições que lhes permitam afirmar-se como sujeitos do discurso, da acção, da narrativa e da imputação moral. Estrela (2010a) considera “o termo *ética* reportando-o à fundamentação dos princípios de bem e de mal e moral como aplicação desses princípios a situações particulares” (p. 69), visão de que nos aproximámos ao longo do nosso trabalho.

Num domínio com propósitos éticos e morais vinculados como é o da educação, importa que os seus profissionais, nomeadamente os professores, reflectam sobre aspectos de bem e de justiça e que possam procurar um entendimento mais ou menos comum na sua actuação, em termos de princípios e de valores éticos. Nas palavras de Hansen (2001a), “moral judgment is the enactment of what the teacher sees as right and appropriate, guided by a sense or vision of the goods of the practice” (p. 848). Strike e Soltis (1998) afirmam ser possível chegar a entendimentos éticos pelo debate e pela deliberação e Legault (1997) vem afirmar que a actividade pedagógica, como todas as actividades humanas de intervenção sobre os outros, pressupõe um modelo profissional, que exige formação. Por outro lado, a educação não pode impor as suas normas e os seus valores sem uma justificação e uma clarificação. Na actividade docente o professor implica-se na sua qualidade de pessoa e de profissional. A complexidade das relações entre ética pessoal e ética profissional, assim como “as relações entre a ética da intenção e da acção são complexas e subtis e exigem ser clarificadas” (Estrela 2003), assim como exige ser clarificada a forma como a actuação do professor se repercute nos seus

objectivos, valores e intenções (Paturet, 2003) assim como no seu desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

Neste sentido, pretendemos discutir neste capítulo, por um lado, o carácter ético da profissão docente e a moralidade no ensino e, por outro, o papel da formação de professores no entendimento do pensamento ético e da acção dos mesmos. As competências que os docentes devem desenvolver não dispensam processos de reflexão, de escolha livre de valores que conduzem a acção na sua intencionalidade e de partilha e de colaboração, com vista ao ideal democrático, gerador de múltiplos pontos de vista, tal como o defendeu Dewey (Buchmann & Floden, 1990; Coulter, 2001; Finger & Asún, 2001; Hansen, 2001a, 2008; Oser, 1986; Paturet, 2003). Dewey afirmava que a democracia é da ordem da participação e da deliberação e não apenas institucional (Dewey, 1997b).

Um relatório do Conselho da Europa (2005)²⁴ compila um conjunto de recomendações no âmbito da formação de professores, dentro de uma cidadania democrática, nomeadamente no sentido de envolver os professores em discussões sobre democracia, direitos e responsabilidades, atitudes e valores, focar a formação na escola e na comunidade, dar importância ao papel do professor na sociedade, em debates públicos, entre outros aspectos. Já o compromisso moral da escola é da ordem do questionamento, mas também do conhecimento, da competência, da justiça social e do cuidado (Oser, 1986; Sirotnik, 1990). Segundo Seica (2011):

Ainda que uma parte significativa das competências requeridas aos professores para o desempenho profissional seja de natureza técnica, a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a afirmação do direito de cada um ser apoiado no seu modo individual de aprender exigem do professor o exercício de outro tipo de competências, de reflexividade e de atenção aos outros, que são do domínio da sensibilidade e da ética. (p. 6)

Os programas de formação de professores devem dar, portanto, ênfase ao desenvolvimento humano e à justiça social, numa perspectiva de diversidade ou multiculturalidade e à formação cívica e democrática (Hansen, 2008). Torna-se importante colocar os professores em situações de aprendizagem que permitam tal

²⁴ *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (Education for Democratic Citizenship, 2001-2004).

desenvolvimento, nomeadamente situações de formação que apelem à reflexão colectiva de princípios e de acções dentro da escola e na relação com os outros. De acordo com Clark (1990), a reflexão pode permitir enraizar nos professores um questionamento sobre a honestidade, o respeito, o altruísmo, entre outros valores.

Deseja-se, por outro lado, uma reflexão que leve a movimentos colaborativos na escola e à elaboração de projectos comuns desenvolvidos num espírito democrático, flexível e livre, porque ajudar os professores a desenvolver uma visão de justiça social não se coaduna com programas de formação em que as pessoas continuem a trabalhar de forma isolada, tal como afirmam Gillette e Schultz (2008).

Importa ainda situar o pensamento ético e deontológico dos professores, para que, através da análise correcta do presente, se prepare o futuro. Nas palavras de Estrela (2009), só assim se poderá preparar a formação dos professores neste domínio.

A escolha da investigação-acção enquanto metodologia de formação de professores é justificável pelas suas características e pela sua natureza. Para Zeni (2001) a investigação-acção feita pelos professores tem em si um carácter eminentemente ético, pois qualquer investigação que envolva a participação activa das pessoas ou instituições sociais envolve, necessariamente, tomadas de decisão e implicações éticas. A investigação-acção desenvolvida por estes profissionais implica uma ética dentro da responsabilidade, da justiça social, do respeito e do cuidado, aspectos que pretendemos desenvolver ao longo deste capítulo e que sustentam o trabalho de campo.

A investigação-acção tem características que se consideram fundamentais na formação ética de professores, como o de aprofundar o conhecimento das situações educativas e das situações problemáticas que delas decorrem – pela sistemática reflexão sobre e nas mesmas – com vista à sua melhoria, bem como processos colaborativos de reflexão “sobre” e “na” acção. Por outro lado importa valorizar o autoconceito que os professores têm sobre o seu papel enquanto educadores morais, reforçando o potencial que a maioria acredita ter de poder fazer a diferença, e procurando diminuir o fosso existente entre aquilo em que acreditam e a formação que vão fazendo ao longo da carreira:

Many, many teachers enter the profession because they want to make a contribution – they want to make a difference! What happens here-on-in – in teacher preparation, induction, and throughout the career – is a different story. (Fullan, 1993, p. 11)

Como vimos na introdução geral, a formação ética dos professores em Portugal tem sido diminuta e escasseiam os trabalhos de investigação neste domínio.

Neste capítulo o interesse central é a discussão da formação ética de professores, nomeadamente as metodologias e estratégias de formação relevantes, que sustentaram em larga medida, o nosso trabalho empírico.

1. Da ética em educação e do carácter ético da profissão docente

A presença constante de um questionamento acerca do que é certo, justo ou virtuoso atribui à profissão docente um carácter ético, constituindo-se como uma actividade que não se exerce de forma gratuita nem é axiologicamente neutra, visão partilhada por diferentes autores (e.g. Formosinho, 2009; Hansen, 2001b; Seïça, 2003; Valente, 1995). Educar pressupõe a opção por um determinado universo de valores, um modelo de homem e de sociedade, nas palavras de Fernandes (2004). O acto de educar será sempre (duplamente) valorativo, na medida em que se educa sempre em função de valores e mediante valores, pelo que não há neutralidade educativa. Neste sentido, Seïça (2003) aponta:

A vida quotidiana das escolas com os seus conflitos relacionais, as suas dinâmicas de poder e os seus dilemas (espelho que reflecte a sociedade em geral) é prova disto, ao apelar constantemente para critérios de deliberação e acção. Nem sempre conscientes, mas sempre valorativos. Ora este apelo a critérios – do bom, do útil, do justo, por exemplo – e as regras de acção por ele justificadas fazem da actividade docente, genericamente axiológica, uma actividade especificamente ética e dos seus agentes – os professores – sujeitos éticos. (p. 31)

Para Patrício (1995) é o conceito axiológico que exprime a realidade intrínseca e completa da educação, quer como processo, quer como resultado. Para o mesmo autor, a educação “é intrínseca e substantivamente axiológica, ou seja, impregnada de valores desde a raiz” (p. 12), não havendo educação sem valores. A vinculação entre o ser educador e a ética é visível em todas as opções que o professor faz, a escolha de conteúdos, de estratégias, de métodos, a forma como fala e o que diz, entre outros aspectos, que apelam à própria natureza da relação pedagógica. Todo o acto educativo inscreve-se num projecto de natureza ética (direcção, significação e valor) e pressupõe

que seja eticamente exercido, agindo os professores de acordo com uma ética em todas as situações profissionais (Estrela, 2001, 2009; Moreau, 2007; Paturet, 2003).

Por seu lado, a acção do professor reveste-se de uma dimensão moral quando, por exemplo, “pede a um aluno para partilhar algo com outro, decide entre alunos que lutam numa disputa no pátio da escola... ou discute o bem-estar de um aluno com outro professor” (Fenstermacher, 1990, p. 133).

Também Strike (1990) aponta que as questões éticas estão intrincadas com o próprio trabalho do professor e reforçamos as ideias do autor, no que diz respeito à ética do dever e à necessidade de discutir os padrões éticos que regem as actividades docentes e, por outro lado, na necessidade de existir articulação entre os comportamentos e as características dos professores com os próprios propósitos morais da educação.

Goodlad (1990) foi mais fundo no entendimento dos propósitos morais da profissão docente e elenca quatro imperativos morais neste campo:

- A escola facilita uma “enculturação crítica”, isto é a escola é uma instituição formal comprometida com a formação política dos mais jovens dentro de uma sociedade democrática, verdadeira e justa.
- A escola é uma instituição comprometida com o acesso ao conhecimento, em vários campos, como o biológico, o físico, o social, o político, económico.
- A responsabilidade moral torna-se evidente quando a vida de alunos e de professores se intersecta, o que obriga à existência de princípios sempre envolvidos no ensino.
- As escolas particularmente bem administradas levam os professores que nelas trabalham ao compromisso com a boa administração.

O autor sumariza as dimensões morais do ensino, por si defendidas, da seguinte forma:

These moral imperatives arise out of the school’s responsibility for enculturing the young, the necessity for and challenge of providing access to knowledge for all students, the unique relationship between the teacher and the taught in the context of compulsory schooling, and the role of teachers in renewing school settings. (Goodlad, 1990, p. 19)

Neste sentido, o propósito moral que o ensino encerra é a procura pela melhoria ou pelo bem dos alunos (Day, 2001, 2004), associando o dever moral ao movimento de mudança.

Ora o ensino tem sido entendido, nas sociedades ocidentais, como uma profissão que serve propósitos morais e democráticos, pondo em evidência o entendimento que os professores têm dos seus papéis e responsabilidades enquanto profissionais dentro das escolas e preparando os alunos para uma participação democrática na sociedade actual (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Darling-Hammond et al, 2005; Goodlad, 1990; Longhi, 1998).

Alguns autores identificam a profissão docente segundo alguns critérios comuns a todas as profissões²⁵, nomeadamente no seu carácter ético, num compromisso consigo e com os outros. Assim sendo, falar da profissão docente é, à partida, conceder-lhe um propósito moral e um propósito de conhecimento que por um lado obriga a um processo de profissionalização e, por outro, a um reconhecimento social, à autonomia e ao respeito.

Contreras (1997) e Perrenoud (2001) afirmam que uma das primeiras dimensões da profissionalidade docente deriva do compromisso de carácter moral para quem a realiza, acima de qualquer obrigação contratual a que um emprego obriga. Nas palavras do último, um profissional governa a sua actividade não só pelos objectivos como por uma ética, assumindo uma responsabilidade moral das suas decisões e dos seus actos, o que na profissão docente, justifica Sockett (2008), deve-se à própria finalidade da educação que incorpora a noção de pessoa humana livre, pelo que os professores estão comprometidos no desenvolvimento dos seus alunos enquanto seres humanos.

Por outro lado, aponta-se para uma perspectiva da pessoa “como ser autónomo e responsável pela autoria do seu projecto de vida e das suas relações com os outros e com o mundo” (Estrela, 2010a, p. 99). Valorizar o desenvolvimento profissional é deixar de ver o professor como um técnico, receptáculo de formação, mas como um ser autónomo e responsável, com potencialidades próprias. Não envolver os educadores nas grandes questões sociais e morais do seu tempo promove uma visão diminuta do

²⁵ A este propósito Hoyle (1974) refere as características de profissionalismo, relacionando-o com os aspectos do estatuto, salário e as condições de trabalho, ao passo que a profissionalidade se refere ao conhecimento, às competências e aos procedimentos que o professor utiliza no exercício da sua profissão. Sockett (1990) associa o profissionalismo à qualidade da prática, à conduta dentro de uma ocupação profissional prática, associada às questões éticas.

profissionalismo docente, que não deve ter lugar numa sociedade de conhecimento avançada (Hargreaves, 2003).

Alte da Veiga (2002) refere-se ao profissionalismo docente como uma “preocupação com o melhoramento contínuo da qualidade, bem como uma visão interdisciplinar e mesmo, em toda a força do termo, contemplativa da maravilha que é o desenvolvimento harmónico da humanidade” (p. 456). Segundo Estrela (2010a) o profissionalismo docente deve ser considerado numa dupla vertente, a da ética do comportamento do professor e a daquilo que pretende incutir nos seus alunos. A abordagem ao pensamento ético docente faz-se quer na dimensão do exercício ético da profissão, quer na dimensão do professor enquanto educador moral. Escreve a mesma autora (1993, 2001) que o profissionalismo docente, corresponde a um ideal de serviço, que articula os aspectos éticos e deontológicos, científicos e técnicos da profissão.

Já Goodson (2008b) fala-nos de um profissionalismo baseado em princípios éticos que apontam para:

- A abertura à discussão dos propósitos morais e sociais e do valor do que se ensina;
- O aumento de responsabilidades e oportunidades de exercício de juízos discricionários em áreas que afectam os alunos;
- Culturas de colaboração entre professores;
- Trabalho colaborativo com todos aqueles que desempenham um papel importante na comunidade educativa;
- A valorização das dimensões emocionais do ensino e o empenho no cuidado activo;
- A aprendizagem contínua;
- O reconhecimento da elevada complexidade das tarefas inerentes à profissão.

Também Reis Monteiro (2005) atribui à profissionalidade uma inerente dimensão ética, uma autonomia de juízo e decisão, bem como um estatuto económico e simbólico superior. Neste sentido, Sanches (1995) identifica o dever ético do professor em reflectir sobre as suas práticas pedagógicas, a fim de afirmar a sua identidade profissional. Baptista (2011) afirma que a profissionalidade docente não pode passar meramente por um desempenho técnico, sendo que o professor deve ensinar a verdade,

a dignidade e o bem, “mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem” (p.26).

Em síntese, a dimensão ético-moral, em educação, considera-se primária, predominante e permeável, como indica Sockett (2008). É primária porque a educação se compromete à partida com o desenvolvimento de pessoas, sendo que aos professores é dada uma autoridade moral. É predominante porque os fins da educação têm uma componente moral em si mesmos e os meios são passíveis de serem justificados pela moralidade. É permeável porque ultrapassa os limites da sala de aula e está presente em todos os aspectos do acto educativo: nas escolhas curriculares, nos conteúdos, nos métodos de ensino, na conduta das escolas, nas práticas dos professores e em muitos outros aspectos. Nesse sentido, Valente (1989) afirma que a educação em valores:

(...) realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também em todas as interacções interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade. Manifesta-se nas reuniões, na sala de aula (...), nos métodos utilizados, no maior ou menor uso de argumentos de autoridade (...) Manifesta-se nos regulamentos disciplinares, nos contactos de trabalho com o professor, nas desculpas que se invocam. Manifesta-se na gestão da escola, nos comentários e argumentos adoptados no Conselho Pedagógico, nas greves que se fazem ou que se desconhecem, nas personalidades que se consideram exemplares e notáveis, nas pessoas da comunidade que se convidam para entrarem na escola, nos sorrisos laterais que aqui e ali, quase despercebidos, se lançam sobre esta ou aquela pessoa, este ou aquele comentário, ou posição. (Valente, 1989, pp. 135-136)

O sentido da moralidade na profissão docente é ainda, para alguns autores, uma questão política (Contreras, 1997; Hargreaves, 1994) que, sendo o cerne de todo o trabalho do professor, deve implicar compromissos na agenda política dos governos (Day, 2004). Assim, “teaching is a caring profession focused not only on educating children, but also on improving our society” (LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkins-Gunn & Rosebrock, 2005, p. 347). Ou, como afirma Sirotnik (1990), “these are moral commitments that meet the interests of all individuals and, therefore, are in the public interest” (p.308).

O acto educativo é um acto ético por excelência, por nele se concretizarem os conceitos de homem e de relação humana (Maia, 1995). Por isto é necessário perceber e trabalhar no “domínio específico da ética nas relações educativas e nas relações da sociedade” (p. 58).

Se partirmos das premissas de que a profissão docente engloba dimensões morais e éticas importa pois conhecer quer o pensamento ético de quem a exerce – os professores – quer a sua acção, como aponta, por exemplo, o estudo português de Estrela e Caetano (2010). Assim sendo, a formação de professores, poderá ser um espaço interessante na senda desse entendimento, ao mesmo tempo que pode promover um trabalho humano interno.

2. Formação ética de professores e o seu contributo para o desenvolvimento profissional

Diversos trabalhos de investigação, como vimos no capítulo anterior, têm procurado perceber de que forma os professores aprendem em especial na sua formação.

Cochran-Smith e Lytle (1999), por exemplo, defendem que os professores aprendem desafiando as suas próprias assunções, identificando e aprofundando questões problemáticas da prática, estudando os seus próprios alunos, turmas e escola, construindo e reconstruindo o currículo e assumindo papéis de liderança e de activismo na escola e na própria sociedade.

Uma das premissas defendidas por muitos é a de que a aprendizagem deve ocorrer na comunidade, sendo influenciada pelas suas normas e modos de operar (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Hammerness et al, 2005). A ideia base desta perspectiva está no facto dos professores aprenderem colaborativamente, em comunidades de aprendizagem.

O estudo apresentado por Flores et al (2009) levado a cabo em diferentes países onde se inclui Portugal, aponta para a cultura de colaboração como um indicador que contribui para o desenvolvimento profissional de professores. As motivações e o empenho em projectos ou as necessidades dos professores também estão associados a processos de desenvolvimento profissional (*ibid.*).

Oja (1989) desenvolveu no contexto americano um projecto de investigação-acção com um grupo de professores em formação e concluiu que para o seu desenvolvimento profissional é necessário existir:

Desenvolvimento moral e ético – desenvolvimento com vista a juízos morais baseados em princípios, afastados da conformidade inquestionada das normas dos pares, das normas sociais e legais, com vista a padrões auto-avaliados dentro de um quadro conceptual de visão do mundo.

Maturidade do ego – desenvolvimento de um entendimento mais complexo, diferenciado e integrado de si próprio e dos outros.

Crescimento conceptual – o desenvolvimento de níveis conceptuais mais elevados, afastados de um pensamento em termos de simples estereótipos e clichés, com vista ao reconhecimento das diferenças individuais nas atitudes, interesses e capacidades e a uma tolerância crescente em relação ao paradoxo, à contradição e à ambiguidade.

Este estudo acentua a importância de apostar na formação ética na contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda outros autores têm defendido a importância de uma formação ética dos corpos docentes, incluindo nomeadamente conceitos éticos nos programas de formação. Isto poderia levar os professores a apreender princípios éticos, reflectindo sobre a forma como utilizam esses princípios em situações concretas, promovendo o desenvolvimento de julgamentos éticos (Strike, 1990).

No entanto, segundo Estrela (2010b), uma formação ética de professores não pode surgir de forma isolada de uma concepção geral de formação em que ela se integre, apelando à contextualização da pessoa (social e historicamente), partindo do pensamento ético-deontológico dos docentes e privilegiando culturas colaborativas e reflexivas.

Em consequência cremos que a formação ética dos professores se pode basear na reflexão (individual e colectiva), favorecendo um pensamento ético que opere sobre a acção. A formação pode partir da própria experiência do professor, dos dilemas por si vividos e que se lhe colocam, situando-se ao mesmo tempo num quadro teórico rico.

Conforme Buxarraís (1997), podem encontrar-se dois níveis de trabalho, um primeiro centrado em conhecimentos teóricos, com respeito a diferentes teorias da

educação moral, filosóficas, psicológicas, sociológicas ou antropológicas; e um segundo nível, teórico-prático, que inclui a capacitação para um conjunto de estratégias próprias da educação moral.

Alguns autores que se têm dedicado ao estudo da formação ética de professores, têm procurado encontrar metodologias e estratégias de formação que promovam uma reflexão ética profunda nestes profissionais. Deixamos dois apontamentos sugeridos por Seïça (2003), depois de a autora rever vários estudos (quer em contexto europeu, em que se inclui Portugal, quer em contexto norte-americano) cujo tema central é o pensamento ético e moral dos professores e que vão nortear o nosso próprio trabalho de investigação:

- Os professores em Portugal admitem a utilidade da observação de situações problemáticas como instrumento de formação, a fim de desenvolver competências que remetem para princípios éticos.

- Em vários países europeus e americanos (ao contrário do que acontece em Portugal), a formação de professores (inicial e contínua) inclui temas éticos, sendo que os procedimentos são essencialmente reflexivos e dialógicos, procurando os valores e princípios éticos consensuais entre os professores e com incidência sobre os alunos, a sala de aula e a comunidade escolar, com vista à melhoria da actividade profissional.

O diálogo entre a teoria e a prática torna-se importante no contexto da formação ética de professores, quer no diálogo com correntes teóricas e com o pensamento de autores, quer no diálogo com os pares e com apelo ao conhecimento da prática. A actividade docente gera um campo de experiências e saberes, construtores de um património comum a todos os professores e de uma comunidade profissional (Seïça, 2003).

A formação ética de professores pode centrar-se ainda em processos de autodescoberta no encontro com as suas virtudes pessoais, nomeadamente a sinceridade, o cuidado, a integridade, a honestidade ou a empatia, com a adesão a virtudes associadas ao exercício profissional, como a justiça, a temperança ou a tolerância (Sckett, 2008).

Baptista (2005) sugere que a ética surge “inseparável de um saber profissional cientificamente exigente, sólido e autónomo, correspondendo a uma sabedoria prática

(...) apoiada em virtudes pedagógicas como a paciência, o cuidado, o bom senso, a consideração positiva, a congruência e a arte do diálogo” (p. 28).

A formação ética de professores pode assentar pois numa ética do discurso, comunicacional, da discussão ou da criação de comunidades reflexivas. Como afirma Moreau (2007) na senda do que havia defendido Habermas, abandona-se a visão monológica para se caminhar num quadro dialógico de resolução de problemas e criação de normas, que ajuda os professores no entendimento do seu papel enquanto agentes morais. O debate gera múltiplos pontos de vista, numa perspectiva democrática da formação. Em diálogo, um grupo de pessoas explora as suas ideias, os seus pressupostos, as suas crenças ou os seus sentimentos, que vão controlando as interações. Para além disso, os pontos de vista individuais podem ser articulados, conduzindo à reflexão e à construção social de novo conhecimento (Jeong, 2003). Por outro lado ainda, como nos diz Elliott (1993), o confronto de interpretações permite a clarificação ou a emergência de aspectos por vezes ignorados ou subestimados, bem como acompanha as interpretações e as decisões. Uma formação que assente numa ética relacional, emocional ou do cuidado, onde a equidade e a benevolência se integram, parece-nos por demais importante.

Por seu lado Buxarraís (2000), de acordo com a sua experiência em formação de professores (desde os anos 80 na Universidade de Barcelona) propõe neste âmbito, por exemplo:

- Estratégias de autoconhecimento, expressão e desenvolvimento da perspectiva social, como a clarificação de valores, o role-playing ou o estudo de casos.
- Estratégias para o desenvolvimento do juízo moral, como a discussão de dilemas éticos.
- Estratégias para análise e compreensão crítica dos temas moralmente relevantes, numa construção conceptual e crítica, em debate com os outros.
- Estratégias para o desenvolvimento de competências auto-reguladoras;
- Dinâmicas de grupo com vista à mudança de atitudes através da participação activa;
- Investigação-acção.

Em Portugal, estudos recentes apontam para a metodologia de investigação-acção na formação ética de professores, ao mesmo tempo que propõem, de acordo com

os trabalhos empíricos realizados (e.g. Duarte, 2009; Marques, 2010) estratégias mais específicas de formação ética de professores, como a discussão de dilemas, o estudo de casos, a hierarquização de valores, a construção de cartas de princípios, entre outros.

2.1. Competências éticas dos professores, princípios e valores

Como vimos, a docência é uma actividade formativa com uma ocupação ética, ao estar orientada para a construção global da pessoa, sendo que o “reconhecimento da eticidade da docência tem o seu fundamento na própria natureza da educação e do ensino” (Seiça, 2010a, p. 28). Por outras palavras a “educação consubstancia valores e princípios éticos sempre que as decisões e os cursos de acção fazem apelos aos critérios de bem, de utilidade ou de justiça” (ibidem). A intenção ética, caracterizada pela estima de si, pela solicitude e pela justiça, deveria ser suficiente para preencher todo um campo prático mas, não o sendo por si só, obriga a que as instituições e as sociedades criem normativos que o assegurem, “transformando-se em regras – da autonomia, do respeito, da justiça – ou seja, constituindo deveres, obrigações” (Afonso, 2010a, p. 27). A mesma autora afirma:

(...) Dentro da perspectiva teleológica, surgiram as chamadas éticas substantivas, fundadas em juízos ponderados, de convicção e de saber prático, que incorporam, no raciocínio moral, os valores dos contextos – crenças, tradições culturais, convenções sociais, etc. – a fim de poderem chegar a consensos e a compromissos estáveis, que permitam ultrapassar os problemas e os conflitos morais; e dentro da perspectiva deontológica, surgiram as chamadas éticas argumentativas, fundadas na discussão racional, de modo a encontrar um princípio de acção que possa ser aceite por todos e permita justificar racionalmente o agir – o que implica deixar de fora as crenças, as convenções, etc., por só poderem ser aceites por algumas pessoas. Ainda assim, estas perspectivas não esgotam a reflexão ética, e é normal que assim seja, porque o pensamento, tal como a vida – ninguém sabe quais os problemas e os desafios éticos que se colocarão no futuro da humanidade – é uma corrente permanente e inesgotável. (Afonso, 2010b, p. 16)

Os princípios éticos, discutidos desde sempre nas sociedades ocidentais por vários filósofos, entre eles Sócrates, Platão, Aristóteles ou Kant, referem-se, entre

outros aspectos, à impossibilidade de uma sociedade ou comunidade subsistir sem a presença do bem comum e da justiça (Seiça, 2003, 2011). Com isto, os conceitos éticos de justiça e de bem ocupam um lugar primordial também na educação:

Se por bem comum se entender o património comum que são os princípios, as regras, as instituições e os recursos que garantem a existência das comunidades humanas, neles incluído o que Petrella (2002, p. 24) designa “o tríptico reconhecimento – respeito – tolerância nas relações com o outro”, então o bem comum representa a finalidade última da educação, como os mais recentes textos nacionais e internacionais de política educativa têm vindo a sublinhar. A justiça pode ser pensada em vários registos: como princípio distributivo que regula a repartição dos bens educativos; como princípio que preside à organização da escola; como vínculo social entre os indivíduos; como *virtude* a ensinar e cultivar. (Seiça, 2011, p. 8)

Para Ricoeur (1990) trabalhar no campo da ética é visar o bem com e para os outros, em instituições justas. Rawls (2001) na sua obra *Theory of Justice* refere-se a uma justiça democrática, de base racional, que pressupõe que as desigualdades económicas e sociais devam beneficiar todos (escrevendo o autor que a justiça deve ser a virtude primeira das instituições sociais). Por outro lado, a igualdade assenta nas mesmas possibilidades culturais e de realização para todos, em todos os sectores da sociedade, pelo que “cada pessoa deve ter o direito à mais extensa liberdade básica que seja compatível com o direito dos outros a uma liberdade semelhante” (p.60). Na perspectiva de Rawls isto pressupõe não só que se tire partido de uma diversidade dos horizontes éticos dos professores, como pressupõe um modelo democrático de responsabilização dos professores, face a uma variedade de grupos sociais, dentro da qual os professores têm direitos como profissionais e é-lhes reconhecida uma *professional accountability*²⁶.

Por seu lado, face ao compromisso com a justiça social, o sistema escolar deve ser estruturado de forma a atenuar as barreiras de classe proporcionando a todos iguais

²⁶ “*Accountability is a term in ethics that means responsibility for actions, products, decisions and policies*”. (Elliott, 2007, p. 49). O conceito de “*accountability*” remete não só para o assumir de responsabilidades, mas também para a avaliação e responsabilização pelo que se realizou (Nóvoa, 2002; Sockett, 1990).

oportunidades de saberes e competências, numa perspectiva de justiça e equidade. Isto significa que poderá haver uma distribuição não igual mas equitativa dos bens educativos, segundo um critério de necessidade: “O princípio de justiça funcionará, então, como uma norma correctiva e de reconstrução social, que o próprio sistema educativo tomará como seu objectivo” (Seiça, 2011, p. 8).

Segundo o princípio de justiça de Rawls, estariam justificadas, por exemplo:

Pedagogias diferenciais e a adopção de medidas compensatórias das diferenças entre os alunos; no princípio da igualdade de oportunidades no acesso aos bens resultantes da educação, o que significa que o sistema escolar deve assegurar, a todos aqueles que têm o mesmo nível de talento e de capacidade e idêntico desejo de os utilizar, as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente da posição social que inicialmente ocupem, contribuindo assim para eliminar as barreiras de classe e reforçar a justiça social (*ibid.*, p. 10).

Em outros autores, a concepção de justiça toma outro sentido. Para Noddings ou Gilligan, por exemplo, a concepção de justiça orienta-se para o cuidado, para a solicitude e compaixão (incidindo esta concepção essencialmente nas mulheres). Nesta perspectiva, é o cuidar que visa o bem do aluno, “um bem que brota da própria relação de cuidar que deve ser recíproca” (Seiça, 2011, p. 12). De acordo com Noddings (1999), o professor que cuida dirige o seu olhar para cada aluno no singular, atento às suas aspirações, interesses, talentos e valores, que podem ser diferentes dos dele.

De acordo com Estrela e Caetano (2010) onde o nosso estudo se inscreve, os professores portugueses consideram guiar a sua acção educativa na linha do bem do aluno e da justiça quer enquanto igualdade, quer como equidade. Os princípios de bem e de justiça adquirem para estes professores muita relevância.

Ora a reflexão acerca da acção educativa envolve uma reflexão sobre questões éticas de justiça social e de bem, que na relação pedagógica se traduz no bem do aluno, pelo que o trabalho dos professores é atravessado por difíceis escolhas morais, muitas vezes dilemáticas, que necessitam de uma constante consideração, experienciação e reflexão (LePage et al, 2005). Para Gibbs (2014), os julgamentos ou as escolhas devem basear-se na capacidade de deliberação, interpretação e reflexão, processos mediados pela experiência e discernimento acerca de situações concretas.

A reflexão deve ser, não apenas individual, mas também colectiva com vista à sustentação das escolhas educativas. Paturet (2003) interroga-se: “Une délibération collective sur les choix éducatifs, un débat entre différents modèles, une discussion sur les valeurs et les fins à privilégier seraient-ils impossibles?” (p. 25). Na mesma linha desta interrogação, Oser (1986) afirma: “I think that moral discourse is the common denominator that should encompass different elements of moral learning” (Oser, 1986, p. 919).

A visão da discussão e deliberação partilhada havia já sido defendida Dewey (Finger & Asún, 2001; Hansen, 2001a) e por Habermas (Coulter, 2001; Finger & Asún, 2001; Oser, 1986; Seça, 2003). O primeiro argumentava que:

The fundamental trouble [in fields such as education] is lack of conversation. We do so much and say so little. Or our saying is so much of it just a little more doing rather than a conversation. Perhaps we need just one more foundation or reform society – one to encourage sitting down and talking things over, and to discourage other organizations from any more things which only add to infinite heap of things which already oppress us. (Dewey, 1929, citado por Hansen, 2001a, p. 854)

Já Habermas (1987) considerava uma ética fundada, não só na razão, mas também apoiada na acção comunicativa. Para Habermas (1987), todas as pessoas têm igual oportunidade de entrar numa discussão, numa perspectiva de abertura, numa situação ideal de discurso (the ideal speech situation), pelo que a formação deve criar esta situação ideal. Cortina (2000) cita não só Habermas como Apel a este propósito:

(...) pero un progreso en la racionalización permitirá alcanzar aquella «situación ideal de habla» (Habermas), aquella «comunidad ideal de argumentación» (Apel) en que, con distintos matices, se excluye la desfiguración sistemática de la comunicación, se distribuyen simétricamente las oportunidades de elegir y realizar actos de habla y se garantiza que los roles del diálogo sean intercambiables. Ello representa una forma de diálogo y de vida ideal, que sirve como crítica de los consensos fácticos, puesto que reúne los requisitos que debería cumplir un consenso racional. (p. 66)

O fundamento da acção comunicativa “supõe a participação igualitária de todos os intervenientes no debate, no pressuposto de que todos estão verdadeiramente comprometidos com a tentativa de construir soluções justas para o problema em análise” (Seiça, 2003, p. 33). Também na *Ética do Discurso*, Habermas refere que nas interacções comunicacionais os intervenientes se encontram de comum acordo, fazendo valer na argumentação pretensões de verdade, correcção e sinceridade. Na mesma obra, o autor defende que uma fundamentação moral influenciará os modos de agir, procurando passar-se da subjectividade ética à imparcialidade acerca do “valor real” da acção. Isto é, a partir da argumentação poderão alterar-se modos de agir ou corrigir juízos sobre as acções. O autor conduz-nos ao princípio da universalização que exclui uma aplicação monológica da argumentação. Com efeito, na ética do discurso, uma norma só pode reivindicar validade se todos os que podem ser afectados por ela chegarem a um acordo sobre essa norma, fundamentando-a na argumentação moral.

Segundo Cortina (2000) o diálogo permite à ética situar-se a meio caminho entre o absolutismo – definidor unilateral de um código moral – e o relativismo – que dissolve a moralidade – pelo que é um meio próprio para expressar a autonomia humana. A acção comunicativa remete-nos pois para contextos de partilha, através de uma comunicação eficaz, que conduzem à reflexão moral e aos processos de tomadas de decisão, na construção de uma maior autonomia profissional (Cortina, 2000; Oser, 1986) e de uma relação estreita entre educação e democracia (Terry, 1997).

Desta discussão e da realidade dialógica que a própria moral encerra, algumas questões se levantam nomeadamente na forma como os professores devem agir, na qualidade de sujeitos éticos para chegar ou realizar os fins da educação, para gerir regras e princípios que sustentam a sua acção ou para resolver questões relacionais de ordem moral dentro e fora da sala de aula. A responsabilidade educativa é tida, uma vez mais, como um compromisso com o futuro da humanidade (Paturet, 2003).

A consciência ética que os professores em Portugal demonstram interliga-se com o desejo da existência de um código deontológico, associado também a uma maior autonomia (Estrela & Caetano, 2010), desejo expresso em muitos dos dilemas relatados pelos professores e numa “sabedoria prática que se constrói pelas experiências de vida profissional e pela reflexão que sobre elas se exerce” (p.107).

Em Portugal, a criação de um código deontológico da profissão docente tem sido difícil, nomeadamente pela falta de autonomia dos professores, sendo a relação entre os professores e os alunos dependente de decisões exteriores (Alte da Veiga, 2002; Estrela, 2001). No entanto, no estudo já referido nota-se uma clara concordância da maioria dos professores quanto à existência de um código deontológico que se pode prender com um maior profissionalismo, ou desejo de maior autonomia ou ainda com uma maior necessidade de regulação face aos problemas do dia-a-dia.

Para Alte da Veiga (2002) é preciso fundamentar os valores mais significativos da humanidade, como ponto de partida, aqueles que fazem parte da nossa natureza, pelo que a criação de códigos deontológicos deve atender aos interesses humanos, “discernindo, através da discussão honesta, o que efectivamente promove o sentido profundo da humanidade, no seu conjunto, e de cada qual, perspectivando a unicidade de cada pessoa” (p. 458). É esta universalidade ética que subjaz aos valores morais e cívicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), pelo que, na verdade, pretende-se que os princípios nela contidos sejam para todos os seres humanos, independentemente dos contextos, das culturas, das religiões, entre outros aspectos. Segundo Baptista (2011) a DUDH, “para todos os efeitos, funciona como o grande ‘código ético’ dos nossos tempos” (p.14).

A escola existe para a construção do homem na plenitude da sua humanidade, o que inclui as dimensões social, animal e da consciência (Patrício, 1997).

Outras questões podem, ainda ser colocadas. Que padrões éticos deverão guiar as actividades dos professores no exercício da docência? Ou, na senda de Paturet (2003), que valores fundam o acto educativo? Dentro de que perspectivas devemos nós educar? Ou, segundo Seça (2003), será possível uma conceptualização ética comum que permita fundamentar uma deontologia profissional? De que forma devem os professores organizar o ensino de modo a darem realidade ao bem comum e à justiça?

E do lado dos alunos, como estimulá-los para o raciocínio moral, para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e compromisso, a partilha de pontos de vista ou a tomada de decisões segundo certos princípios e valores? Como educar para a cidadania democrática e para os valores?

Seça (2003) fundamenta algumas hipóteses de resposta às questões levantadas nas obras de dois autores. Se por um lado Mary Warnock propõe uma pedagogia ética,

por outro Henry Giroux propõe uma pedagogia crítica. Segundo a primeira perspectiva, para que o bem comum e a justiça se concretizem é necessária a existência de um sistema educativo organizado em torno de princípios unificados, podendo mesmo ser definidos pelas próprias escolas. Segundo a perspectiva de Giroux, são os próprios cidadãos educados pela escola que se devem considerar aptos e com poder de decidir sobre a sua vida e sobre as condições de aquisição e produção do seu conhecimento. Sob este ponto de vista, os princípios éticos são fundados em decisões sociais, que a própria escola e os professores proporcionam, numa perspectiva de decisão colectiva, logo vinculativa. Tanto de um lado como do outro, o professor é entendido como um exemplo, ao mesmo tempo que é:

Reconstrutor da sociedade, aquele que pela acção pedagógica, ela própria geradora de liberdade e construtora de possibilidades, fará nascer nos jovens o interesse pela articulação da liberdade individual e do bem comum como problema fulcral da cidadania na sociedade democrática. (Seiça, 2003, p. 45)

Já no entender de D'Orey da Cunha (1996), o professor é um educador global, com competências específicas para assistir o aluno no trabalho complexo e integrador da sua formação ético-moral. Ryan (1992) enumera sete destas competências específicas:

- Saber aceitar-se como modelo, assumir-se e negociar consigo mesmos uma postura que utilize este mecanismo natural para promover o crescimento moral dos jovens;
- Saber comprometer-se com o domínio moral, sabendo fazer uso das mais variadas ocasiões para promover a consciência moral dos jovens;
- Saber argumentar moralmente e assistir o aluno neste processo, tendo em atenção os estádios de desenvolvimento em que se encontram os alunos;
- Saber exprimir a sua visão moral, ser claro, sincero e directo deixando margem de liberdade para os alunos interiorizarem a sua visão moral;
- Saber promover a empatia, uma das bases afectivas da vida moral. A empatia não se desenvolve sem um exercício contínuo, aproveitando, também diversas situações e utilizando estratégias específicas (como o role-playing);

- Saber promover o clima moral da classe, para que a própria vida da turma se transforme em aprendizagem, lidando com os conflitos, os direitos, os deveres a cooperação, a entreaajuda, etc.;

- Saber envolver os alunos na acção moral que terá efeitos duradouros e profundos no desenvolvimento do carácter e das virtudes.

D'Orey da Cunha (1996) corrobora a importância de competências como as apresentadas, afirmando que são elas que permitem ao professor assistir os alunos nas três componentes do agir moral: o conhecimento, o afecto e a acção. O agir moral, segundo Simões (1995) define-se pela capacidade do ser humano de se determinar, de acordo com a sua própria natureza, sendo necessária a aquisição de hábitos que facilitem o agir racional (virtudes) e, como condição destes, o hábito da sabedoria prática. A educação é assim “a formação do que é especificamente humano no homem (...) sendo portanto uma tarefa de natureza moral” (p. 17).

Para Baptista (2011), as capacidades e disposições éticas dos professores podem ser sistematizadas a partir de três qualidades fundamentais: sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal. Também Robertson (2008) aponta três tipos de competências éticas dos professores: de deliberação (que implica a discussão), de negociação e de activismo, assumindo um compromisso com a justiça social:

Deliberation, negotiation and activism are core practices in which citizens engage with each other the issues that divide them. The democratic culture sets the ground rules for engagement: a commitment to the freedom and equality of all citizens. (Robertson, 2008, p. 38)

Tal apontamento vai também ao encontro das competências éticas definidas por Perrenoud (2000), já apontadas anteriormente, no encontro com, por um lado, compromissos responsáveis com a não violência, não discriminação, com a justiça ou a solidariedade e, por outro, com o desenvolvimento da análise, da comunicação ou da negociação e no envolvimento em projectos comuns.

Também a ética do cuidado (*care*) implica o desenvolvimento de três competências reflexivas: deliberativas, relacionais e críticas (Day, 2004). Numa abordagem deliberativa, os professores reflectem acerca do seu papel numa perspectiva do bem do aluno; numa abordagem relacional a reflexão tem raiz na receptividade e na

capacidade de resposta. Quanto à abordagem crítica, relaciona-se com a responsabilidade em interrogar as estruturas sociais e da própria escola, atendendo às desigualdades que as afectam e com vista às mudanças. Para Day (2004) sem reflexão e sem acção os professores estão desconectados dos seus alunos e o ensino não melhora.

Buxarraís (2000) aponta quatro grandes domínios numa formação ética dos professores:

- Capacidade cognitiva (com vista à autonomia intelectual e ao espírito crítico);
- Capacidade empática (desenvolvimento da cooperação e da solidariedade);
- Juízo moral (que leve a pensar segundo critérios de justiça e dignidade pessoal);
- Capacidade de auto-regulação, o que implica um processo de atenção a si próprio e promove a autonomia e uma maior coerência de acção.

A necessidade de reflexão sobre a acção e sobre o seu valor ético são uma constante, “quer devido a dificuldades impostas pelos contextos históricos e culturais, quer pelos valores e interesses em confronto no campo prático – bastaria pensar em dois ou três exemplos do mundo actual para nos darmos conta do abismo que separa o viver humano, ao nível dos valores” (Afonso, 2010b, p.16). Naquilo que D’Orey da Cunha (1996) diz ser um novo paradigma da deontologia, o professor acolhe cada aluno na sua especificidade própria, é sensível à sua história e dinâmica única, planeando uma resposta pedagógica adequada. Apoiando-se em Lévinas, diz o mesmo autor que o professor sente como exigência ética profissional ir ao encontro de cada aluno, ao “rosto” do aluno, sob a bandeira da responsabilidade. Para Lévinas (2007) a responsabilidade é:

A estrutura essencial, primeira, fundamental da subjectividade (...) entendo responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto. (...) O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. (p.79-81)

A formação de professores neste domínio pode informar as acções dos mesmos, procurando soluções para ir ao encontro das situações problemáticas do outro-aluno-família, através do ensaio e discussão de recursos, espaços, acções concretas.

2.2. A dimensão emocional na profissão docente

Os professores trabalham com as emoções (as suas e as dos outros), indispensáveis nas decisões racionais²⁷ e necessárias para fazer julgamentos práticos acerca dos valores: “Teaching cannot be reduced to technical competence or clinical standars. It involves significant emotional labor as well” (Hargreaves, 1998, p. 573). Diversos estudos têm sido dedicados à compreensão da dimensão emocional na educação e, mais especificamente, na relação pedagógica e na formação de professores (Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2013; Furu, 2007; Hargreaves, 2000). Por exemplo, os resultados do estudo português (Bahia et al, 2013) demonstram a necessidade de integrar a dimensão emocional na formação de professores, nomeadamente para a construção de climas positivos de sala de aula, relacionando a dimensão emocional com a dimensão ética do ensino.

O estado psico-emocional dos professores influencia, necessariamente, o que eles fazem e a forma como ajustam o seu ensino, pelo que as relações emocionais com os seus alunos afectam os resultados sociais (Hargreaves, 1998). Outros autores (e.g. Caetano, 2011; Estrela, 2010a; Nóvoa, 2002; Reis Monteiro, 2005) acrescentam que a actividade docente se caracteriza, entre outros aspectos, pelo seu carácter emocional, ligado aos afectos, aos sentimentos e aos conflitos: pelo que a consciencialização a este nível é um imperativo. Já Alte da Veiga (2005) afirma que: “Os docentes não só prestam serviços como estabelecem profundas relações humanas, capazes de “ditar o destino” dos seus clientes (os alunos) e deles próprios, na medida em que reagem continuamente a embates de pessoas de todos os quadrantes” (p. 171).

Considera Hargreaves (1998) que os bons professores são aqueles que estão cheios de emoções positivas. Ser bom professor não passa, segundo o autor, apenas por saber os conteúdos, por ser eficiente ou ensinar correctamente as técnicas, pelo que os bons professores não são “*well-oiled machines*” (p. 559). Os bons professores são emocionais, apaixonados e vivem a profissão e as suas aulas com prazer, criatividade

²⁷Por exemplo, segundo António Damásio (em *O Erro de Descartes*, 1994) as emoções são indispensáveis para a tomada de decisões racionais.

desafio e gosto. Isto condiciona as ideias, o ensino e a relação com os seus alunos, justificando-se a “necessidade dos sistemas educativos actuais investirem mais na educação emocional dos alunos e professores” (Estrela, 2010a, p. 40). Torna-se, segundo Estrela, imperioso o reconhecimento das relações entre cognição, emoção e ética, a importância da afectividade na convivência entre seres humanos (nomeadamente no exercício da solidariedade e da tolerância) ou o papel dos sentimentos na gestão da relação pedagógica.

As competências emocionais e sociais, como a capacidade de escuta estão associadas a uma ética do respeito e de atenção pelo outro, num sentido de responsabilidade em relação aos alunos, de cuidado (*caring*) (*ibidem*, p. 57). Saber escutar não é, na perspectiva de Alte da Veiga (2002), procurar respostas nem superar os argumentos dos outros, “é colocar toda a nossa capacidade de entendimento permeável ao que ouvimos. Só assim é que o outro se sente alguém, se sente feliz, se sente respeitado. Só assim é que nos aventuramos no mundo dos outros, para regressarmos com novas riquezas para a nossa intimidade” (pp. 452-453). Esta competência de escuta é cada vez mais necessária, mas também difícil, no sentido em que preocupa analisar aquilo que é digno da pessoa humana. A competência ética do professor, susceptível de desenvolvimento contínuo durante toda a vida, implica sensibilidade ética que permite e coadjuva o exercício dos valores nos contextos decisionais, juntando discernimento e deliberação (Alte da Veiga, 2002) ou deliberação e reflexão (Moreau, 2007).

O estudo desenvolvido por Bahia et al (2013), com professores portugueses, indica que a ética do cuidado está mais centrada nos primeiros ciclos de ensino, sendo que nos ciclos seguintes, é equilibrada como uma ética do dever, baseada na autonomia do aluno. No ensino secundário destaca-se ainda uma ética dialógica, em que a comunicação e o debate com os alunos procura chegar a consensos promotores de acção. Em termos formativos deve provocar-se nos professores, a este nível, “o desenvolvimento de atitudes de escuta, de respeito pelo outro e pela sua autonomia e de empatia” (Bahia et al, 2013, p. 64) entre outros aspectos. Por outro lado, por sugestão da autora, uma formação de professores voltada para o trabalho emocional poderá ser alicerçada “em ciclos de reflexão, investigação, acção/avaliação que, através de uma tomada de consciência de si, do real e das consequências da acção no real, permitam

uma reestruturação identitária e uma melhor gestão pedagógica das emoções em situação escolar” (*ibidem*, p.65).

A dimensão emocional da educação (Bahia et al, 2013; Day, 2004; Hargreaves, 1994; Nias, 1996) e a reflexão dos docentes são construtoras de uma identidade profissional dos professores, ao mesmo tempo que pressupõem uma “ética interligada numa formação que, por sua vez, pressupõe uma adequada formação emocional dos professores” (Estrela, 2010a, p. 40). Também Korthagen (2009) nos fala de uma dimensão pessoal da aprendizagem, que tem que ver com o cuidado com os alunos. Durante muito tempo a formação de professores esteve centrada nas fontes racionais e conscientes do comportamento, negligenciando outras dimensões do humano.

Na interligação entre o pessoal e o profissional, a mente e o corpo, Nias (1996) fala-nos das relações em termos de amor e do amar a profissão e os alunos. Os professores estão, segundo Nias, emocionalmente comprometidos com vários aspectos do seu trabalho e tal é uma necessidade profissional: “(...) without feeling, without the freedom to ‘face themselves’, to be whole persons in the classroom, they implode, explode – or walk away” (Nias, 1996, p. 305).

Já Day (2004, 2007) fala-nos da paixão pelo ensino, num envolvimento intelectual e emocional consigo e com os outros, paixão como força motivacional que provém da emoção. Segundo Day, estar apaixonado (por coisas, causas, ideias ou pessoas) gera energia, determinação, convicção e comprometimento, o que, segundo o autor, é essencial para os bons professores. O mesmo autor aponta como dimensões da identidade profissional a motivação, a auto-eficácia, o comprometimento e a satisfação. Assim, o envolvimento emocional, o amor pelas crianças/jovens, o cuidado e o pensamento crítico são componentes essenciais no ensino. Segundo Day (2004), observando os professores apaixonados em sala de aula, não se percebe a distância entre o emocional e o cognitivo, a cabeça e o coração. Nenhuma das dimensões é privilegiada face a outra.

Maia (1995), baseando-se em alguns dados do seu estudo, onde abordou o significado de ser professor acrescentando novas reflexões, apresenta um perfil psico-ético do professor. O autor esclarece o conceito de psico-ético: a função educativa implica simultaneamente características psicológicas (quer do aluno, quer do professor) e uma dimensão ética. Destacamos algumas das dimensões desse perfil:

- Conhecimento entusiasmado – permite ao professor responder à curiosidade intelectual do aluno, à necessidade de instrução e despertá-lo para novos domínios.

- Afectividade racionalizada – o empenho e a relação afectiva são as primeiras características que os alunos desejam nos professores. O professor deverá estar disponível, sem imposições ou exclusivismos, equilibrando a necessidade de conhecer o aluno com a necessidade de não se reduzir.

- Sabedoria adaptada – o saber do professor tem uma finalidade altruísta, que não deve servir de meio de poder, antes ser adaptada.

- Eficácia construtiva – o professor tem de aparecer como eficaz, no domínio do saber, da relação e dos métodos.

- Segurança equilibrada – o professor tem de manter um sentido e finalidades das tarefas, para além de uma segurança na actuação. A persistência do professor não pode ser sinónimo de intolerância, podendo mudar-se para uma finalidade maior.

- Disponibilidade persistente – um professor equilibrado psicologicamente é capaz de doação sem exigência de recompensas, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento do aluno e a sua autonomia, numa disponibilidade continuada e persistente.

- Axiologia situada – as características de um professor reconhecidas como boas pelos alunos, são fundamentais na formação do aluno e no seu empenho nas tarefas. Ao professor exige-se uma estrutura axiológica mais ou menos estável e defensável.

- Bondade reconhecida – o aluno deverá reconhecer no professor características boas, que implica para o professor o gosto por ver o aluno progredir. A consciência de bondade faz com que o aluno entenda as exigências de esforço que o professor coloca e facilita a resolução de conflitos geracionais, institucionais e pessoais.

- Coerência – é fundamental que o professor tenha uma orientação de bondade dentro de todos os níveis de acção a que o aluno também tenha acesso e o possa identificar. A coerência implica ainda um comportamento análogo do conjunto dos professores, coerência que o autor considera dever ser absoluta, com valores respeitados pelos professores rigorosamente em todos os meios em que se encontrem e onde os alunos possam também entrar em contacto simultâneo ou de que possam vir a ter conhecimento.

Em Portugal, o Perfil de Desempenho de Educadores e de Professores do Ensino Básico²⁸, apela à promoção da autonomia e do bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento de “todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (II, 2, alínea d), devendo o professor ser dotado de uma “capacidade relacional e de comunicação, bem como o equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” (II, 2, alínea f). Isto implica, segundo Estrela (2010a) igualmente, a capacidade para construir de forma participada regras de convivência democrática e a gestão de conflitos, bem como inteligência emocional que lhe permita educar emocionalmente os seus alunos.

Também muitos dos estudos referidos atribuem especial atenção à relação pedagógica, entendida por Postic (1990) como o conjunto de relações sociais com objectivos educativos, que se estabelecem entre educador e educandos. Nesta relação o professor é, não só transmissor de conhecimentos e de técnicas, como é educador e transmissor de valores pelo que a sua função é também simbólica “porque se relaciona com finalidades, valores e imagem de uma sociedade. O docente assume a sua função em nome da sociedade instituída” (p. 113). Em *Ética e Educação*, D’Orey da Cunha (1996) refere que a relação pedagógica deverá ser baseada no princípio da autonomia, que permite o desenvolvimento integral do aluno e o meio de o alcançar. Esta autonomia não é condicente com a permissividade nem com a gratificação permanente, nem tão pouco com a humilhação ou autoritarismo. Segundo o autor, a autonomia constrói-se num contexto de relação de intimidade, é estimulada pela consciência da autonomia dos outros e faz-se pela colaboração, pela cooperação e pelo amor.

O autor enuncia dez princípios que caracterizam uma relação pedagógica baseada na autonomia. O primeiro princípio, da *Fascinação*, reforça a importância do professor cativar os alunos para aprender e para terem gosto pelos conteúdos, referindo também a importância do professor ter gosto por ensinar, pois é ele o grande transmissor do conhecimento.

O segundo princípio, o da *Expectativa*, expõe a importância de existir uma expectativa por parte do professor em relação ao trabalho do aluno, às suas capacidades, podendo estas ser negativas ou positivas. A expectativa do professor condiciona a

²⁸ Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho dos Professores e Educadores

aprendizagem e o desempenho do aluno, bem como a forma como estas expectativas são transmitidas. O terceiro princípio, o do *Respeito*, está relacionado com o anterior, na medida em que, um professor que tem uma expectativa positiva face a um aluno leva ao desenvolvimento do respeito pelos interesses e características do aluno.

O princípio do *Encorajamento* reforça a importância do professor apoiar os alunos nas suas dificuldades, mantendo uma presença atenta, de cuidado.

O quinto princípio, da *Compreensão*, apela ao professor animador do aluno, ajudando e compreendendo as suas dificuldades, para ele prosseguir o seu trabalho. A escuta activa e a compreensão têm um efeito terapêutico, nomeadamente em situações disciplinares. O sexto princípio, da *Confrontação*, actua quando o aluno tem um comportamento ofensivo ou perturbador do outro. O professor deve ter cuidado quando confronta o aluno, sendo importante fazê-lo sem humilhar e sem se substituir a ele. No sétimo princípio, das *Consequências*, o autor refere a importância da educação pelas consequências, levando o aluno a confrontar-se com as consequências das suas acções e que aprenda com elas, autonomamente. O oitavo princípio, da *Negociação Criativa*, alude a uma operação de ganho mútuo, através do reconhecimento de exigências de ambas as partes e consequentemente encontrar soluções para ambos. O nono princípio, do *Diálogo*, aponta a importância da troca de impressões, sentimentos e opiniões entre o professor e aluno, construindo assim uma intimidade e desenvolvendo a autonomia do aluno. Por fim, o décimo princípio, o da *Exigência*, é um princípio de qualidade da relação, não tanto de modo. O bom professor é também exigente, nos trabalhos, nas respostas e nos projectos dos seus alunos.

No nosso trabalho empírico foram exploradas muitas das questões abordadas, em especial as ligadas à justiça e ao bem do aluno na sustentação da relação pedagógica e na resolução de situações problemáticas identificadas no domínio da ética.

2.3. Actividades específicas de formação ética: a discussão de dilemas, o estudo de casos e a hierarquização de valores

As diversas interacções que se geram dentro da profissão docente (com alunos, pais, colegas, entre outros) podem suscitar uma série de dilemas éticos e de conflitos de valores que se inserem na capacidade dos professores de exercerem o seu julgamento ético (Gohier, Desautels, Joly, Jutras & Ntebutse, 2010). De acordo com diversos

estudos referidos por Gohier et al (2010) realizados em contexto canadiano com professores de diferentes níveis de ensino, as competências éticas devem ser desenvolvidas para fazer face às preocupações e problemas da profissão docente, pelo que a discussão de dilemas de ordem ética e a escolha de posições permite actuar em determinadas situações concretas. Baseando-nos num estudo desenvolvido por Caetano (1997) acerca dos dilemas dos professores, consideramos a seguinte definição de dilema:

(...) as vivências subjectivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos, e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de acção e/ou valoração). (p. 194)

Também Zabalza (1994) define dilema como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional” (p. 61). Em cada situação dilemática, o professor tem de optar, num ou noutro sentido, atendendo aos pólos do dilema.

De acordo com o estudo de Estrela e Caetano (2010) a discussão de dilemas perspectiva “uma reflexão assente em princípios éticos consciencializados e clarificados, mas que entenda as circunstâncias particulares em que as decisões éticas são tomadas” (p. 66) Assim, ao situar-se entre o pensamento e a acção e implicando processos de compreensão e decisão, a formação ética desenvolvida pela utilização de dilemas, promove um cultura ética participada e colaborativa.

No mesmo estudo, Estrela, Afonso e Caetano (2010) categorizam um largo conjunto de dilemas expressos por professores portugueses que sintetizamos no quadro seguinte (Quadro 4):

Quadro 4

Áreas dos dilemas éticos (Estrela, Afonso & Caetano, 2010)

Área de incidência dos dilemas

Processo relacional	Relação pedagógica Disciplina
Curriculum	Avaliação Formação moral Programas Materiais Estratégias Conteúdos

Escola	Relação com os órgãos de gestão
	Tarefas para além da docência
	Relação com os normativos
	Clima de escola
	Relação com os funcionários
	Relação com os colegas
Relação com o Ministério	Relação com os pais
	Avaliação dos professores
	Atitude face aos normativos
Relação com a profissão	Tensão
	Dedicação à profissão
	Defesa da saúde pessoal
	Relação com a família
	Formação
	Permanência na profissão

O maior número de dilemas encontra-se na área do Currículo, seguindo-se a área Escola e em terceiro lugar a área Profissão. Destaca-se dentro do grupo de dilemas relacionados com o currículo, os que estão ligados às questões de avaliação, seguindo-se os relacionados com estratégias. Dentro da área escola, destacam-se os dilemas ligados à relação com os colegas, seguindo-se a relação com os pais e dentro da área dilemática profissão, os que têm maior frequência são os relacionados com a permanência na profissão.

Caetano (1997) sugeriu que a resolução de dilemas exige processos de deliberação complexos, integradores e criativos, pelo que a utilização desta estratégia em contexto de formação de professores apresenta-se profícua, como ponto de partida para processos de investigação-acção, por exemplo. Os dilemas permitem desenvolver processos de resolução reflexiva e de desenvolvimento profissional, mobilizadores da reflexão em acção. São fonte de inquietação, o que, nas palavras da autora, são germe de mudança.

Noutro artigo Caetano e Afonso (2009) dizem que “os dilemas podem ser entendidos num sentido positivo, como geradores de movimentos criativos que podem ser aproveitados como oportunidades de reflexão e de mudança, em contextos formativos” (p.258).

Na mesma linha da discussão de dilemas e da perspectiva da ética dialógica e reflexiva, apontamos outra estratégia utilizada na formação de professores (e no âmbito da ética), a análise de casos ou casuística, no desenvolvimento de julgamentos éticos,

estratégia reforçada por vários autores (Baptista, 2005; Caetano, 1997; Gohier et al, 2010; Shulman, 1992, Strike, 1990; Strike & Soltis, 1998). Muitas profissões – e a docente é uma delas – necessitam da escrita e leitura de casos para fazer a ponte entre a teoria e a prática (Darling-Hammond et al, 2005). O recurso ao estudo de casos ajuda ao modo reflexivo sobre a “multidimensionalidade ética de cada situação, sobre as soluções possíveis, sobre as decisões mais ajustadas e suas implicações ou consequências” (Baptista, 2005, p. 120).

A utilização da estratégia de estudo de casos desenvolve destrezas de pensamento estratégico, de análise crítica e de resolução de problemas, permite desenvolver a acção reflexiva e deliberativa, promovendo a colaboração (García et al, 1991). Pode ainda desenvolver-se o pensamento ético e a acção, pela leitura e interpretação de casos, com estratégias de role-playing, pondo-nos no lugar do outro, pois, por vezes, as considerações éticas parecem ser diferentes consoante a perspectiva de cada um em determinada situação (Korthagen, 2001; Strike e Soltis, 1998). O role-playing permite compreender o outro, desenvolvendo a empatia (Buxarrais, 2000).

Segundo Shulman (1992), o método dos casos permite:

- Apreender princípios teóricos, sendo os casos oportunidades para explicar teoricamente determinadas acções;
- Prever a prática, na medida em que no estudo dos casos os professores vêm-se confrontados com um conjunto de possibilidades de actuação na resolução de problemas reais;
- Reflectir em termos princípios éticos e de moral, pelo que não haverá, segundo o autor, tradição mais antiga que aquela que apela às histórias para transmitir princípios éticos. Com o estudo de casos os professores podem clarificar modelos de actuação, atitudes e comportamentos;
- Definir estratégias, disposições, reflexão, e *'habits of mind'*, por forma a exercer a profissão e a pensá-la enquanto ser de um grupo profissional.

No nosso estudo, discutimos ainda outra estratégia de formação ética de professores inspirada numa proposta de Korthagen (2001), o muro de valores (*The Wall*). Esta estratégia promove a reflexão individual e em grupo e corresponde a uma actividade de hierarquização de valores (ou de princípios e atitudes), que permite a tomada de consciência e o debate em torno desses mesmos valores e princípios, e dos

próprios princípios do ensino. As adaptações à proposta do autor resultaram numa actividade realizada em duas etapas, uma primeira individual e outra colectiva. Em ambas, os professores definem uma hierarquia de valores e princípios, organizada num painel (representativo de um muro), onde os mais importantes se situam na base dessa construção. Na actividade colectiva propõe-se um debate pelo qual se procura justificar escolhas e analisar semelhanças e diferenças entre os professores. No caso do nosso estudo (e de outros casos de formação dentro do estudo mais amplo) os debates foram alimentados pela leitura de textos teóricos.

2.4. A criação das condições favoráveis à colaboração em contextos de formação

Vimos que no domínio da formação ética, o trabalho reflexivo e crítico do professor não se pretende isolado, antes em interacção com os outros e centrado nos problemas concretos vividos. A investigação destes problemas poderá ser feita pelos próprios professores, em colaboração com investigadores, nomeadamente “numa perspectiva sistémica de formação e de investigação-acção” (Estrela, 2010a, p. 99). Nas palavras de McKernan (1996), a colaboração implica muito mais do que a cooperação entre indivíduos, ela implica um compromisso com a igualdade e com a co-investigação e, acrescentamos, com a divulgação de conhecimentos e de práticas.

O trabalho colaborativo nas escolas está associado à sua valia relacional ética, considerada uma forma de trabalhar menos competitiva e mais solidária (Roldão, 2007). A participação colaborativa “encarada numa perspectiva ética como um direito, um dever e uma responsabilidade, poderá constituir, à medida que se for alargando, e aprofundando, uma forma de real democratização da educação” (Caetano, 2003, p. 29).

Segundo Locke et al (2013) a investigação-acção colaborativa prevê a emancipação e desenvolve-se com o fim de melhorar a prática reorientando o pensamento através do diálogo e de contextos colaborativos de aprendizagem. Neste sentido, esta forma de investigação-acção faz parte de uma filosofia que procura a justiça social com um foco ético, construída a partir da representação discursiva.

Apoiado em diversos estudos, Day (2001) aponta que a colaboração é um “ingrediente essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente, para a melhoria da escola” (p. 129), melhoria ou mudança, como foi

entendida no capítulo anterior. Também Oja e Smulyan (1989) Hargreaves (1994) entendem que os professores estão mais abertos à mudança de comportamentos e atitudes em contextos de colaboração. É de esperar que a colaboração, em culturas caracterizadas pela diversidade, facilite:

A quebra de compartimentações; a remoção de redundâncias; o aumento da capacidade de reflexão; a redução do sentido de sobrecarga; a sincronização de perspectivas temporais acerca de mudança; a redução das incertezas e certezas; a predisposição para uma participação em decisões organizacionais; para o desempenho de funções de liderança; e para o desenvolvimento continuando. (Hargreaves, 1995, citado por Caetano, 2003, p. 21).

As condições em que ocorre a colaboração efectiva poderão ser facilitadas, nomeadamente, pela colocação das pessoas em situações de interacção entre si com projectos próprios de melhoria ou mudança, “dialogando e afinando visões comuns” (Caetano, 2003, p. 23) que façam parte de uma comunidade de aprendizagem, já que neste contexto as crenças, os valores ou as normas dessa mesma comunidade assumem um lugar primordial (*ibidem*). A este propósito, McKernan (1996) aponta que:

Collaboration suggests that each team shares in the planning, implementation, analysis and reporting of the research and that the team members contribute unique skills and expertise in a collective process. (p. 12)

Alguns estudos, nomeadamente realizados em Portugal (e.g. Flores et al, 2009; Forte & Flores, 2009) indicam que os professores perspectivam o trabalho colaborativo na escola como troca de experiências e materiais, mas “também se destaca a perspectiva de colaboração como realizar trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades” (p.781). Cadório (2011) refere a existência de factores pessoais (como a sinceridade, esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, de partilha e de aceitação do outro), quer institucionais (tempo e espaço) como determinantes para a colaboração entre os professores.

Hargreaves (1992; 1994; 2003) procurou o entendimento das culturas de escola e a forma como elas influenciam o trabalho dos professores e o seu desenvolvimento

profissional. Para a grande maioria dos professores não é simples o trabalho com os seus pares e muitos centram-se na sua sala de aula e na reformulação das suas práticas em actos solitários. Em contextos de colaboração, o papel dos directores, por exemplo, é muito importante e Glazer e Hannafin (2006) corroboram a ideia de que o desenvolvimento profissional pode ser facilitado através de processos colaborativos, nomeadamente entre pares e com as lideranças (p.181).

Os directores de estabelecimento podem conduzir as mudanças, assim estejam convictos e empenhados na promoção de aprendizagens de professores e alunos: “Os directores são figuras centrais e poderosas nas suas escolas e mantêm o controlo do desenvolvimento que aí tem lugar” (Nias, cit. por Fullan, 1993, p. 74). Os líderes afectam as culturas, assim como são afectados por elas e o relacionamento existente entre os directores de escola e os professores podem determinar todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional:

A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos directores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola. (Day, 2001, p. 134)

Os tipos de liderança podem variar (Blase & Anderson, 1995) e estão de acordo com os níveis de reflexão que poderão encorajar os professores da escola a fazer. Por exemplo, a reflexão crítica dos professores pode ser encorajada por lideranças do tipo facilitadora, mas lideranças do tipo emancipatória ou libertadora levam à reflexão sobre os valores e os contextos que estão subjacentes às culturas de ensino e aprendizagem.

Um estudo de caso desenvolvido por Tumbula e Costa (2010) com o intuito de perceber de que forma a escola desenvolve a *Direcção por Valores*, afastando-se de modelos clássicos de gestão, mostra que no contexto português a escola pública “mantém-se na periferia da administração educacional contrariando o discurso da autonomia e da gestão democrática das escolas” (p. 201). Os autores apontam para a construção de políticas e modelos de liderança comprometidos com espaços de autonomia, em que a *Direcção por Valores* ajude a encontrar caminhos e respostas com sentido para as pessoas e para a escola em geral, numa era de agitação e complexidade (Tumbula & Costa, 2010).

Hargreaves (1992; 2003) definiu formas abrangentes de culturas de escola:

- O Individualismo – limitado pela própria sala de aula, onde o espaço à reflexão conjunta e à partilha não existe, e em que falta também o feedback de outros adultos acerca dos seus valores, méritos e competências. A este propósito, Day (2001, 2004) regista que se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional em que a partilha é efectiva, então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo.

- A Balcanização – em algumas escolas, os professores tendem a agrupar-se com os seus colegas em grupos particulares e não na escola como um todo, o que pode levar à separação e competição de grupos pelos recursos, pelo estatuto ou pela influência dentro da escola. Isto pode provocar problemas aos professores que tenham métodos de ensino mais inovadores, a professores em início de carreira (mais enérgicos) e mesmo ao nível da direcção das escolas que desejem promover uma visão mais alargada de profissionalismo.

- A Cultura Colaborativa – nas escolas com uma cultura colaborativa os professores são mais unidos que divididos. São culturas não organizadas em termos formais ou em torno de burocracias na sua natureza. Como aponta o autor “collaborative cultures require broad agreement on educational values, but they also tolerate disagreement, and to some extent actively encourage it within those limits” (Hargreaves, 1992, p. 226).

Fullan e Hargreaves (2001) põem também em evidência estas culturas de escola e salientam que as mudanças implicadas por uma orientação em direcção à colaboração eficaz são profundas e complexas. Numa publicação anterior destes autores (Fullan & Hargreaves, 1992) aponta-se para os benefícios que podem resultar da existência de culturas colaborativas nas escolas, salientando a relação entre a colaboração e a eficácia das escolas e o desenvolvimento dos professores ao longo da carreira, com implicação de um novo profissionalismo colaborativo e aberto.

Acontece que as culturas colaborativas podem criar problemas “quando são sequestradas por sistemas hierárquicos de controlo” (Hargreaves, 2003, p. 221), pelo que a colaboração se torna forçada ou artificial. O quadro seguinte (Quadro 5) procura sintetizar as grandes diferenças entre uma efectiva cultura colaborativa e uma colegialidade artificial:

Quadro 5

Culturas colaborativas e colegialidade artificial (Hargreaves, 1992, p. 235)

<i>Collaborative Culture</i>	<i>Contrived Collegiality</i>
<i>Pervasive across time and space</i>	<i>Bounded in time and space</i>
<i>Evolutionary</i>	<i>Imposed</i>
<i>'Natural'</i>	<i>'Forced'</i>
<i>Spontaneous</i>	<i>Regulated</i>
<i>Unpredictable</i>	<i>Predictable</i>
<i>Public intermixed with Private</i>	<i>Public superimposed on Private</i>
<i>Development-orientated</i>	<i>Implementation-orientated</i>
<i>'Feminine' in style²⁹</i>	<i>'Masculine' in style</i>

Goodson (2008b), baseando-se nos contributos de Hargreaves e em estudos sobre reformas educativas nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, define o profissionalismo dos princípios, sustentados por um conjunto de princípios morais e éticos do trabalho docente que apela, entre outros aspectos, ao trabalho de cooperação entre os professores e a culturas de colaboração. Por seu lado, a criação de redes “permite libertar o professor da teia burocrática que tradicionalmente asfixia o seu exercício profissional, proporcionando espaços de encontro colegial ricos em experiências cognitivas, emocionais e espirituais” (Baptista, 2005, p. 116).

De acordo com Little (1990) a colaboração pode implicar diferentes tipos de relações colegiais. Segundo esta autora, existem quatro tipos de relações colegiais, com diferentes graus de intensidade na interacção entre os professores. Num primeiro nível de interacção, os professores contam histórias e procuram ideias, num conjunto de trocas esporádicas e informais. Num segundo nível de interacção há uma busca de ajuda e apoio, associados à disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo. Num terceiro nível há lugar para a partilha, embora possa ser entendida como partilha rotineira e inconsequente de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e opiniões. Finalmente, num quarto nível de interacção, o trabalho conjunto toma lugar. Segundo esta autora, os primeiros níveis são formas relativamente fracas de colegialidade, sendo

²⁹ O autor refere que há diferenças na forma de colaboração, em que nas culturas colaborativas há mais características *femininas* e na colegialidade artificial estão mais marcadas características *masculinas* (Hargreaves, 1992, p. 235). Ele identifica como características femininas as emoções, o *feel* e como características masculinas apenas o pensar e o agir sem emoção, “*in coldly calculative ways*” (Hargreaves, 1998, p. 559).

o quarto nível aquele que se apresenta como a forma de colaboração mais forte e a que traz efeitos consequentes no ensino. Ainda segundo Little (1990) embora todas estas formas sejam formas de colaboração e colegialidade, pois todas implicam o trabalho entre os professores, têm implicações diversas na autonomia e no desenvolvimento profissional dos professores.

A colaboração associada a processos de investigação-acção apresenta-se como condição favorável à formação ética dos professores, de acordo com os resultados da investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, por exemplo. Em colaboração, os processos de investigação-acção são, não só uma forma de aprendizagem como permitem construir o sentido de comunidade e o sentido de pertença, num processo de formação contínua de professores (McKernan, 1996). A aposta de formação deve ser feita numa base aberta, participativa, democrática, centrada em problemas práticos, dirigida à melhoria das situações, sua compreensão e análise. A capacidade de reflexão, experienciação e avaliação é, segundo Buxarraís (2000), a melhor garantia de que um programa de formação ética funcione, acrescida à capacidade de projectar de forma flexível as actividades de desenvolvimento curricular, com vista à formação ético-moral dos alunos, atendendo à sua heterogeneidade.

Os trabalhos de Fullan têm aprofundado a questão das potencialidades formativas da colaboração. Morgado (2005) parafraseando Fullan, escreve que as culturas de colaboração:

- Promovem a diversidade (tendo em conta diferentes perspectivas e ideias para resolver problemas complexos) e fomentam a confiança (essencialmente para melhorar a qualidade das relações);
- Geram ansiedade (necessária à tomada de decisões) mas, ao mesmo tempo, contêm-na (através dos compromissos que se estabelecem entre os vários membros da escola);
- Estimulam a criação de um conhecimento tácito (e seu acesso a todos os membros da organização tornando-o, assim, explícito) e a procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior;
- Melhoram as interacções e a abertura (necessárias para prosperar em meios adversos);
- Favorecem a fusão das dimensões espiritual (propósitos morais e compromissos com a educação), política (poder para maximizar a pressão e o apoio à acção positiva,

contribuindo para concretizar os objectivos definidos) e intelectual (massa crítica necessária para um desenvolvimento contínuo). (Morgado, 2005, p. 103)

Diversos outros estudos feitos em Portugal têm contribuído para o entendimento do potencial formativo da colaboração, nomeadamente na gestão das relações humanas dentro da escola. Um estudo recente (Sobral, 2014) aponta por exemplo que a colaboração na formação de professores contribui para a mediação de conflitos entre os alunos e mesmo entre professores. Outro estudo recente (Santos, 2013) refere que a colaboração permite o desenvolvimento de relações de interdependência entre professores.

Baseando-nos nestes princípios, nos referenciais teóricos das teorias de Habermas e seus seguidores, ou na perspectiva de construção social do conhecimento e à mais-valia ética associada a culturas de colaboração, parece-nos importante a opção da investigação-acção como metodologia privilegiada de formação ética de professores. No nosso caso de estudo, a formação ética de professores, pode permitir que o comprometimento associado à metodologia crie relações na escola mais justas, fortes e eficazes na resolução das situações problemáticas identificadas e analisadas em conjunto, tendo na base a promoção do desenvolvimento e formação ética dos alunos.

CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL DOS ALUNOS E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Introdução

Nas palavras de Quintana Cabanas (2011) assiste-se na educação actual, ao “*síndrome de la flojedad y de la desorientación*” (p.115). Isto significa, para o autor, que se assiste ao fracasso escolar, à falta de disciplina e respeito pela autoridade nas aulas, à violência escolar, à desmotivação dos professores e ao fraco apelo ao esforço por parte dos alunos, à baixa exigência das famílias face aos jovens, aliada ao excesso de comodidade das novas tecnologias. Em segundo lugar, assiste-se à desorientação dos sistemas educativos e das políticas que os estabelecem, dirigem e reformam.

Também em Portugal, a instabilidade nos sistemas escolares, as constantes reformas educativas e a instabilidade dos professores tem dificultado, a nosso ver, o trabalho da escola como comunidade preocupada com as pessoas, com a relação humana e com o desenvolvimento global do aluno.

Espera-se, contudo, que a escola ajude os alunos a adquirir e desenvolver valores morais como a honestidade, a justiça, o respeito pelos outros e a responsabilidade, pelo que é imperativo perceber de que forma os professores podem organizar a sala de aula de forma a gerir estas aprendizagens, essenciais para o futuro dos seus alunos e da sociedade no seu todo. O debate centra-se, então, na escolha de abordagens, de conteúdos e metodologias a adoptar ou a privilegiar neste domínio. Vários autores têm defendido a existência de diferentes caminhos ou modelos de educação moral³⁰ que fazem do professor um educador moral (Buxarrais, 2000; Fenstermacher, 1990; Hansen, 2001a; LePage et al, 2005; Martins & Mogarro, 2010; Moreau, 2007; Oser, 1986, 1994; Pires, 1997; Strike, 1990).

Um primeiro caminho, apelidado de endoutrinação³¹, faz-se pelo professor de modo muito directivo, ensinando a moralidade numa espécie de instrução didáctica, ensaiando técnicas coercivas, manipulativas ou de mera rotina. Segundo Alte da Veiga (2005) “há doutrinação quando prevalece a atitude de impor para além da razão, não só para além (ou aquém, se quisermos) da análise crítica como também contra o sentido das virtudes do homem educado” (p. 107).

³⁰ Por exemplo, Quintana Cabanas (cit. por Sánchez, 1996) aponta cerca de 14 modelos diferentes que decorrem de diferentes concepções éticas. O autor centra-se acima de tudo nos conteúdos da educação moral e elege três: a educação do carácter, a educação da vontade e a formação de hábitos morais.

³¹ Endoutrinação aparece como sinónimo de endoutrinamento ou doutrinação.

O mesmo autor refere a ligação entre doutrinação e autoridade. A autoridade do educador permite a criação de ordem e disciplina, técnicas ou condições ideais para que as acções atinjam os seus fins. Por outro lado, a autoridade, segundo o mesmo autor, requer a capacidade de prestar atenção ao outro e à complexidade das situações, tendo como pano de fundo o que realmente vale a pena para o educador. Associada ao endoutrinação, a autoridade pode levar a que o aluno ou educando forme juízos pela simples razão de assim ter dito a autoridade – o professor. Assim, em resposta a esta autoridade foram-se procurando novas formas de educação moral, assentes nas “liberdades” de reflexão, de justificação e de experenciação dos alunos. Como refere D’Orey da Cunha (1996), no nosso país a tendência é dar toda a ênfase à reflexão crítica, no lado oposto à endoutrinação, característica do nosso passado recente.

Outra via de educação moral é a constituição do professor como um modelo a ser seguido, que influenciará as condutas dos seus alunos. Ou, nas palavras de Alte da Veiga (1989), espera-se que o professor seja de alguma forma exemplar. Baptista (2005) sublinha que a autoridade pedagógica do educador está na sua atitude e na sua presença pessoal, como adulto de referência. Para esta autora:

O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude. É importante a forma como escutam, como comunicam e partilham conhecimentos. A forma como se envolvem no trabalho de equipa, como lidam com as situações de conflito, como acolhem e respeitam a liberdade do outro. (pp.88-89)

Este ponto de vista é partilhado por Hansen, na medida em que “any action a teacher undertaken in the classroom is capable of expressing moral meaning that, in turn, can influence students” (Hansen, 2001a, p. 826). Como salienta D’Orey da Cunha (1996), a aceitação subjectiva do professor como modelo, constitui-se como uma competência ética fundamental. Já nas palavras de Oser (1994):

I believe that any single teaching act undertaken in the classroom or in any teaching setting has a moral core. The unity of analysis is the decision a teacher makes to help students learn, communicate, share, reflect, evaluate, and so forth. Teaching responsibility is a moral motivation concerning any concrete teaching act. (p. 59)

Assim, por exemplo, o professor age de forma justa, esperando que os seus alunos tenham condutas justas, ou o professor que mostra compaixão e cuidado (*caring*) espera o mesmo tratamento por parte dos seus alunos, ou ainda o professor tolerante está a mostrar aos estudantes a forma de se ser tolerante. Em suma, nesta perspectiva, a moralidade faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, em todos os contextos da vida escolar, independentemente da disciplina que se lecciona. Segundo Alte da Veiga (2005):

O professor tem que ser, como condição *sine qua non* da educação, exemplo do processo educativo. Nenhum professor, por mais amoral que pareça a sua especialidade, se pode furtar de ser assim exemplo. Caso contrário, perder-se-á a mais eficaz e positiva influência do educador sobre o educando, que vivifica o próprio conteúdo programático. Nesta função de exemplo é que cremos radicar-se o carácter ético do professor (p. 192)

Sob outra categorização, LePage et al (2005) apontam dois caminhos para o desenvolvimento da moralidade nas escolas. O primeiro, através de uma abordagem às comunidades morais, incentiva-se os alunos a fazer escolhas morais, comprometendo-se com acções morais, tendo o professor como guia na reflexão acerca das implicações dessas mesmas acções. A segunda abordagem envolve directamente a educação para o carácter, no desenvolvimento de virtudes consideradas fundamentais no aluno.

Ainda segundo outra categorização apresentada por Ximenez (1998) há três formas de sustentar a educação moral na escola:

- A educação para os valores por via da endoutrinação e da transmissão dos valores essenciais da sociedade;
- A clarificação de valores, em oposição ao endoutrinação e que acentua o carácter racional e emocional da educação moral;
- A abordagem cognitivo-desenvolvimentista, que procura desenvolver a educação para a justiça através do confronto de ideias e do desenvolvimento de comunidades justas.

Aprofundamos de seguida alguns dos modelos enunciados, dando ênfase aos modelos que têm sido mais divulgados em Portugal. Segundo Patrício (1995) há modelos históricos da educação moral que têm relevância na escola portuguesa, sendo

esta marcada essencialmente pelos modelos francês e anglo-saxónico defendidos por autores como Dewey, Kohlberg ou Raths, como apresentaremos de seguida.

1. Abordagem desenvolvimentista da moralidade

A abordagem desenvolvimentista da moralidade foi fortemente defendida por Kohlberg que, apoiado em Dewey e Piaget, determinou níveis de desenvolvimento do raciocínio moral, segundo os quais o indivíduo toma decisões morais. O autor (Kohlberg, 1984) determinou três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral: - pré-convencional (rejeita as convenções sociais e faz agir com sentido na não punição ou castigo); - convencional (atende às normas e códigos morais e sociais) e - pós-convencional (as normas e códigos só fazem sentido quando estão ao serviço da dignidade humana).

Na perspectiva de Kohlberg, à medida que se avança nos estádios, a concepção de justiça é reorganizada sendo que os estádios de desenvolvimento representam estruturas de pensamento para a justiça e de orientação para a justiça, desde a heteronomia moral (respeito unilateral/obediência à autoridade) até à autonomia moral (respeito mútuo, pelas regras e pelas instituições) (Martins & Mogarro, 2010).

Se o desenvolvimento moral não é estável significa que pode ser estimulado e promovido (Lourenço, 1998), o que, na perspectiva de Kohlberg, é possível pela promoção do raciocínio moral, partindo do pressuposto que o confronto de pontos de vista diferentes origina conflitos sociocognitivos que levam ao desenvolvimento moral.

A abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento moral implica o conhecimento de modelos de desenvolvimento, que ao nível do desenvolvimento cognitivo ficaram marcados pelos trabalhos de Piaget e Kohlberg, em que ambos propuseram que o desenvolvimento moral está associado à compreensão das regras e do conceito de justiça (cf. Gibbs, 1991; Kurtines, 1984).

Lawrence Kohlberg cedo defendeu que a educação moral é um processo (cognitivo) que requer mais do que uma reflexão individual, pelo que os seus trabalhos foram dedicados à abordagem das comunidades justas onde, por um lado as escolas são promotoras de experiências democráticas com apelo à cooperação nas decisões e, por outro lado, promovem uma socialização moral, construindo fortes normas de vida em grupo. Mais do que uma teoria de desenvolvimento moral, a teoria de Kohlberg é uma

teoria de desenvolvimento, em que os processos lógicos, associados à reflexão feita sobre os valores, têm um interesse maior (Marchand, 2005). A comunidade justa é uma escola democrática na qual todos os elementos são importantes, quer por si próprios quer pelos próprios propósitos da educação (Oser, 1994).

Nas sociedades democráticas, a proposta de educação moral que Kohlberg desenvolveu nos anos 70 – que rejeita não só a endoutrinação, como o relativismo ético da clarificação de valores – tem sido bastante considerada, centrando-se em concepções de justiça e aliando-a às teorias desenvolvimentistas da moralidade. A comunidade justa de Kohlberg caracterizava-se por três aspectos essenciais: estrutura democrática na escola, sentido de comunidade e ênfase na igualdade. O primeiro aspecto obriga ao envolvimento dos alunos nas decisões que afectam a sua vida e a da escola, o segundo aspecto fortalece o sentido de responsabilidade de uns para com os outros e para com o grupo, e o terceiro aspecto permite a todos os estudantes participar, sem excepção, directamente no processo democrático (Lourenço, 1995, 1998).

Oser (1986) aponta sete elementos fundamentais que estimulam a educação moral. O primeiro aspecto tem que ver com a teoria desenvolvida por Kohlberg, em que a maior parte das situações na educação moral começam com um conflito moral, onde duas ou mais opções morais competem entre si, opondo-se. Isto é, a metodologia utilizada por Kohlberg assenta na apresentação e discussão de dilemas morais, reais ou hipotéticos, onde se valoriza a argumentação moral, numa base democrática de discussão (onde se valoriza a argumentação, a justiça e o respeito mútuo), onde se apela a concepções éticas fundamentais e a princípios de justiça que justificam as tomadas de decisão (Buxarraís, 2000; Higgins, Power & Kohlberg, 1984; Kohlberg & Candee, 1984; Lourenço, 1995, 1998; Oser, 1984).

Para Kohlberg a educação moral é uma educação para a justiça e para a cidadania, preparando os alunos para resolver problemas que implicam a tomada de decisões colectivas e o estabelecimento de normas de actuação (Ximenez, 1998). Nesta perspectiva, a essência da moralidade reside mais no sentido da justiça do que pelo respeito pelas normas sociais, estando relacionada com as questões de igualdade, de equidade e da reciprocidade das relações humanas (Lourenço, 1998). Kohlberg apoia-se numa concepção de justiça universalizável, como virtude primeira das instituições sociais e na expressão formal das escolhas e acções morais.

Kohlberg apresenta uma orientação deontológica da moral ajustando-se a princípios éticos reversíveis e universalizáveis, “princípios que continuaríamos a defender mesmo trocando de posição num conflito de interesses (reversibilidade) e que gostaríamos de ver seguidos por todos (universalidade). Estes princípios garantiriam justiça, igualdade e reciprocidade entre as pessoas” (Lourenço, 1994, p. 102).

Em síntese, Lourenço (1994) enumera os cinco aspectos fundamentais da teoria de Kohlberg:

- A acção moral não está desligada das intenções ou razões cognitivas com que é praticada;
- Assume-se o pressuposto do universalismo;
- Distingue a justiça como princípio moral básico, estabelecendo limites e contra controlos ao princípio da utilidade social;
- Define de um ponto de vista estrutural formas distintas de pensamento ou raciocínio moral;
- Trata a moralidade de forma científica.

Diversos estudos têm mostrado a eficácia deste modelo em diferentes dimensões (Lourenço, 1998; Oser, 1986) e Oser apresenta aspectos positivos a ter em conta na qualidade do ensino e da aprendizagem:

- Mudança nos níveis de julgamento moral;
- Maior aceitação das normas, dos valores normativos e dos valores da comunidade;
- Mudanças significativas na qualidade do ensino e na moralidade dos professores.

Também Schaps (1998, cit. por LePage et al, 2005) constatou, através de estudos longitudinais, que os alunos formados para um senso de comunidade demonstravam uma maior consciência de empatia, valores democráticos, maior capacidade na resolução de conflitos, comportamentos altruísticos, motivação intrínseca, sentido de entreajuda e atitudes positivas dentro dos grupos. Outros estudos mostraram que escolas com uma orientação comunitária apresentaram ganhos no comportamento pro-social e nos resultados académicos (*ibidem*). Lourenço (1998) afirma que os resultados obtidos demonstram que as escolas em comunidades justas obtinham valores mais elevados do

que as tradicionais, em todas as variáveis em que foram avaliadas na sua cultura moral, valorizando-se, por parte dos estudantes, a escola enquanto comunidade ou instituição.

Nesta abordagem, o *ethos* da escola é um processo intencional de responsabilização e o modelo democrático pode ser desenvolvido em ambientes de justiça e de comunidade na escola. As comunidades justas criam oportunidades de aprendizagem democrática, pela discussão de dilemas morais, de assembleias de turma e outras ocasiões de participação nas decisões da vida escolar, podendo ser enriquecidas por boas práticas no âmbito da educação para a cidadania democrática, como a análise de casos ou o desenvolvimento de projectos de intervenção com a participação dos alunos (Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro 2008).

Algumas falhas deste modelo foram apontadas, nomeadamente por este modelos assumir a justiça e a dimensão cognitiva como centrais, descurando, por exemplo a dimensão emocional. Por seu lado, a justiça não é, para alguns autores, resultado apenas da reflexão, mas do contacto com bons exemplos e da acção repetida de acções justas que, pela repetição, se tornam um hábito (Marques, 2000).

2. Modelo da educação do carácter

Alguns autores deram os seus contributos para a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, centrando os seus trabalhos nas dimensões afectivo-emocionais da moralidade, como Martin Hoffman (1991), pondo as emoções na base da motivação moral, numa perspectiva quer cognitiva quer afectiva. Os trabalhos de Hoffman desenvolveram a teoria da socialização moral, em que o desenvolvimento moral se dá primeiramente através da transmissão de normas morais e de valores, da parte da sociedade às crianças, cuja base é a empatia (Gibbs, 1991; Hoffman, 1991). A empatia é, segundo Hoffmann (1991) congruente com dois princípios morais maiores, o cuidado (*caring*) e a justiça. Numa investigação sobre as relações entre professores e alunos Amado (2001) destaca a emergência da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos, numa espécie de “*causalidade circular* entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados” (p.402).

Procurando romper com a tradição ética centrada no raciocínio moral (muito centrada na linguagem masculina), surgiu nas últimas décadas do século passado, um movimento feminista que procura centrar as questões da moralidade baseadas na ética

do cuidado. A ética do cuidado tem centrado o seu olhar nas interações pedagógicas que ocorrem entre o professor e os alunos, abandonando visões essencialmente racionalistas ou científicas da actividade do professor. O aspecto essencial do cuidado tem que ver com a compreensão da realidade do outro, procurando sentir, na medida do possível, o que o outro sente (Sirotnik, 1990). Por outro lado, trata-se de uma relação profunda de empatia pelo outro que implica mutualidade, respeito, proximidade, receptividade e confiança (*ibidem*).

Outros trabalhos têm posto a tónica na formação ética pelo cuidado (*caring*), nomeadamente os trabalhos de Noddings ou Gilligan, numa perspectiva feminista (Gilligan, 1997; Noddings, 1999, 2001), sendo que os principais valores da ética feminina são o cuidado e a relação (Strike, 1990). A primeira questão que Noddings coloca no seu texto *The caring teacher* (2001) é precisamente: *What does it mean to be a caring teacher?* (p. 99). Numa dimensão relacional é possível que os professores e os alunos estabeleçam climas de cuidado sendo que “a caring teacher³² is someone who has demonstrated that she can establish, more or less regulary, relations of care in a wide variety of situations” (Noddings, 2001, p. 101).

Os alunos necessitam, nas palavras de Noddings (1999), de uma atenção contínua por parte de adultos que os oiçam, guiem, encorajem e lhe dêem suporte.

Estes climas podem ser reforçados por políticas comprometidas com o cuidado enquanto orientação moral básica e com uma administração escolar coadunada com esta questão, como procuraremos aprofundar de seguida. Segundo Noddings (1999) ou Strike (1999), o cuidado deve ser explorado no sentido relacional, sendo necessário a quem cuida desenvolver competências de escuta, de dar atenção ao outro, sem a influência dos próprios interesses ou preocupações, relegando-os para segundo plano. No entanto, para que o cuidado seja uma relação ética, é necessário que o outro a quem é dirigido o cuidado o reconheça de forma explícita ou implícita (Noddings, 1999). Ao mesmo tempo, uma ética do cuidado contém uma visão substantiva acerca de que bens morais são centrais para a vida moral e para a relação com os alunos.

O modelo da educação do carácter procura conciliar a inteligência cognitiva com a inteligência emocional (Marques, 2000) e terá sido Aristóteles um dos primeiros a falar de sentimentos no campo da formação ética e no crescimento moral (*ibidem*). Uma

³² Neste caso, é utilizada a expressão no feminino, uma professora (Noddings, 2001).

das concepções de educação do carácter envolve a transmissão de valores morais comprometida principalmente com o desenvolvimento de uma vida virtuosa, na linguagem aristotélica.

Segundo Aristóteles, na sua *Ética a Nicómaco*, a educação permite fabricar bons hábitos e a ética do carácter ou das virtudes pode ser traduzida em felicidade, que se identifica com o bem. Na perspectiva aristotélica, a virtude surge como um conceito que corresponde a um modo de ser através do qual a pessoa procura atingir a excelência ou perfeição da sua própria essência. A ética relaciona-se, assim, tanto com o carácter, como com os costumes e os hábitos de uma comunidade.

Mas as disposições do carácter requerem um aperfeiçoamento contínuo. Assim, nesta perspectiva, a moralidade diz respeito ao carácter da pessoa e o papel do educador vai no sentido dessa formação (Cordero, 1986), sendo que as virtudes só se transformam em verdadeiras virtudes morais, quando a educação as penetrar de razão (Marques, 2000). Para Aristóteles, a educação ética ajuda ao crescimento e desenvolvimento de hábitos correctos do agir e do sentir, ainda com a presença constante da razão (*ibidem*).

O modelo da educação do carácter, fortemente influenciado por Aristóteles, tem permitido, a algumas escolas, nomeadamente no cenário norte-americano (D'Orey da Cunha, 1996; Figueiredo, 2005; Marques, 2000), assumir este compromisso na educação dos alunos³³. Os valores implicados na educação do carácter foram fortemente explicados por teorias como a de Schwartz (2007) e fundamentados por investigações, como são exemplo os trabalhos de autores como Lickona. Para Lickona (1992), a escola não pode ser um contexto desprovido desta função ou limitar-se a ser um espectador ético em sociedades como as actuais, com profundos problemas morais. O mesmo autor refere que a escola deve ensinar fundamentalmente o respeito e a responsabilidade, numa abordagem compreensiva na educação dos valores. Esta abordagem exige ao professor:

- Agir como prestador de cuidados, mentor e modelo, tratando os alunos com amor e respeito, dando um bom exemplo;

³³ Por exemplo o Character Education Partnership (CEP) é um movimento de Educação do Carácter com base em Washington, DC, comprometido com o desenvolvimento do bom carácter dos jovens, com vista à formação de cidadãos responsáveis e com cuidado pelos outros. Movimenta-se em diversas escolas e comunidades educativas (Schwartz, 2007).

- Criar uma comunidade moral na aula, ajudando os alunos a conhecerem-se, respeitarem-se e sentirem-se estimados pelo grupo;
- Praticar a disciplina moral, com recurso a regras promovendo o raciocínio moral, o autocontrolo e o respeito;
- Criar um ambiente democrático na sala de aula, envolvendo os alunos na tomada de decisões e partilha de responsabilidades;
- Ensinar valores através do currículo, usando os conteúdos académicos para examinar questões éticas;
- Implementar a cooperação e a entreajuda;
- Desenvolver a responsabilidade pela via académica nos alunos e o respeito pela aprendizagem e pelo trabalho;
- Promover a reflexão moral, a tomada de decisões e o debate;
- Promover a resolução de conflitos com justiça e não violência;
- Ser modelo no cuidado com a sala de aula e com a escola;
- Criar uma cultura moral positiva;
- Encorajar os pais e a comunidade na partilha de responsabilidades na educação moral dos jovens, reforçando valores que a escola ensina.

No mesmo sentido, a educação do carácter diz respeito, segundo Schwartz (2007) à criação de comunidades justas ou morais que sustentam o desenvolvimento moral dos jovens e o seu comprometimento com comunidades de virtudes, das quais se destacam a confiança, a responsabilidade e o cuidado. Segundo a mesma autora (*ibid.*) a educação do carácter:

- Ajuda na criação de um sentido de comunidade dentro das escolas;
- Promove o sucesso dos alunos, quer na escola quer na sua vida;
- Prepara os alunos para responder aos desafios da vida;
- Ajuda a incorporar comportamentos pro-sociais e a diminuir atitudes e comportamentos negativos nos alunos;
- Permite afirmar que pessoas que dizem preocupar-se com determinados valores estão mais susceptíveis de agir de acordo com determinados valores;
- Torna o ensino mais fácil e a aprendizagem mais eficiente.

Segundo Schwartz (2007), a educação do carácter assenta em alguns princípios, nomeadamente:

1) Promove valores éticos fundamentais (ou virtudes) como base do bom carácter, nomeadamente o cuidado, a honestidade, a justiça, a responsabilidade e o respeito por si e pelos outros. A escola comprometida na educação do carácter define estes valores em termos de comportamentos observáveis, modela-os, estuda-os e discute-os, e usa-os nas relações humanas que se estabelecem dentro da escola e da comunidade.

2) Define o carácter incluindo o pensamento, o sentimento e o comportamento. O bom carácter envolve compreensão, cuidado e acção segundo os valores éticos fundamentais. Uma abordagem holística da educação do carácter procura desenvolver aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais da vida moral. Os alunos são sujeitos ao longo deste desenvolvimento a estudar e a discutir os valores morais, a observar modelos de comportamento e a resolver problemas que envolvam esses valores.

3) Utiliza uma abordagem de desenvolvimento do carácter compreensiva, intencional, proactiva e efectiva. A escola comprometida com a educação do carácter olha para si própria através de lentes morais, prevendo de que forma tudo o que se passa na escola terá efeito no carácter dos seus alunos, quer se trate do currículo formal, do currículo oculto ou de actividades extra curriculares.

4) Cria uma comunidade de cuidado entre todos (*caring school community*), assente na convicção de que todos os alunos precisam de um sentimento de pertença, de cuidado e de segurança.

5) Cria oportunidades de acção moral, segundo a ideia que tanto no domínio da ética como no domínio intelectual, os alunos aprendem melhor fazendo, numa perspectiva construtivista. Assim, necessitam de oportunidades para aplicar valores como a compaixão, a responsabilidade ou a justiça, em todas as interacções e discussões dentro da comunidade educativa.

Fenstermacher (1990) reconhece o papel modelador do professor sobre os alunos em questões morais, como já referimos, pelo que os professores são tidos como agentes morais, além de educadores. Através do desenvolvimento do projecto *Manner in Teaching* (MTP)³⁴, Fenstermacher e Richardson (2001)³⁵ concluem que os professores

³⁴ O termo *manner* é definido pelos próprios autores “as action consistent with one or more relatively stable dispositions or traits of character” (Fenstermacher & Richardson, 2001, p. 631).

precisam possuir e exibir virtudes intelectuais e morais para poderem contribuir para o desenvolvimento moral dos seus alunos, destas últimas destacando a tolerância, a justiça, a compaixão, a humildade ou a equidade.

Em síntese, segundo este modelo, um dos mais utilizados pelos governos e sistemas educativos (Martins & Mogarro, 2010) é através do hábito e do treino, do contacto com bons exemplos ou pelo contacto com grandes homens e grandes mulheres ou com grandes obras, que é possível levar uma vida virtuosa, a fim de alcançar a felicidade (Marques, 2000). A ênfase é colocada na acção moral e não no desenvolvimento do raciocínio, antes associando reflexão, prática e treino, “até que a disposição para a prática do bem se torne um hábito que se pratica naturalmente, sem precisar de reflexão” (ibidem, p. 38). Este modelo chama a atenção para a importância do hábito e do contacto com os bons exemplos e à utilização dos três “Es”, como estratégias essenciais: exortação, exemplo e envolvimento, baseadas, essencialmente, no exemplo do professor e no clima de sala de aula e de escola (Marques, 1998; 2000).

Destas estratégias fazem parte, segundo Marques (2000) os seguintes aspectos:

- Tratar os alunos com carinho e respeito;
- Levar os alunos a cuidarem uns dos outros;
- Usar as regras para desenvolver a moralidade;
- Participação dos alunos na tomada de decisões;
- Ajudar os alunos a cooperarem;
- Desenvolver o gosto e a responsabilidade pelo trabalho bem feito;
- Desenvolver o raciocínio moral através da leitura e da discussão;
- Superar conflitos, sem violência;
- Colaboração escola-família-comunidade;
- Criação de um clima moral na escola, um código de conduta respeitador dos valores básicos.

Como se percebe também, este modelo tem suscitado muita reflexão e Martins e Mogarro (2010) e Simon, Howe e Kirschenbaum (1972) adiantam que os valores a serem promovidos nos alunos são definidos pelos adultos como os mais correctos e mais adequados. Assim, os autores têm levantado algumas questões e citamos as que Martins e Mogarro (2010) levantam, dentro do panorama da actualidade:

³⁵ Projecto liderado por Fenstermacher e Virginia Richardson (1997-2000) no contexto norte-americano.

Quais os valores mais adequados a escolher para transmitir? E como conciliar a necessidade de promover a autonomia e o espírito crítico, com uma abordagem que conduz ao conformismo e à passividade? (p. 197)

Questões como estas têm levado ao desenvolvimento de outros modelos que conduzem, na perspectiva de quem os pensa, a uma maior liberdade e autonomia nos alunos, como é o caso do modelos de clarificação de valores que apresentamos de seguida.

3. Modelo de Clarificação de Valores

O modelo de clarificação de valores surgiu nos anos 60, impulsionado por Rathes que o construiu baseado no pensamento de Dewey rejeitando o endoutrinação e a educação do carácter (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972), e propondo que os professores, num clima de neutralidade, ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores, a assumi-los e a pô-los em prática. É um modelo que se debruça sobre questões como a igualdade, a reciprocidade, a cooperação, o respeito mútuo, a justiça, valores que sensibilizam para os princípios éticos universais (Lourenço, 1998).

O fundamento principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões dos valores e a integrarem as suas escolhas, podendo fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de auto-direcção esclarecida (Valente, 1989).

A clarificação de valores tem sido uma abordagem fortemente enfatizada nas últimas décadas (Strike, 1990), sendo um método muito útil e isento pelo seu esforço de neutralidade, podendo contribuir para o processo de desenvolvimento moral da pessoa humana (Alte da Veiga, 2005). É, segundo Marques (2000), um modelo que utiliza essencialmente a inteligência emocional.

O programa de clarificação de valores de Rathes e seus colaboradores (Rathes, Harmin, & Simon, 1966) permitiu manter um certo relativismo axiológico e a neutralidade do professor, ao mesmo tempo que permitiu promover um certo tipo de educação moral. Segundo este modelo:

(a) Os valores são subjectivos e construídos pelos indivíduos de acordo com a sua liberdade e os seus interesses; (b) logo, qualquer transmissão exterior de valores é endoutrinação ilegítima que viola os direitos inalienáveis dos jovens à expressão da sua liberdade; (c) mais, a transmissão exterior de valores é pedagogicamente um erro, pois impede o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia; (d) portanto, a única coisa que os professores podem fazer é ajudar os jovens a “clarificar” os seus próprios valores, trazê-los mais à consciência para tirarem as conclusões devidas em relação à acção ou, eventualmente, para poderem hierarquizar autonomamente esses valores; (e) e em todo o processo, o professor deve promover o diálogo, o confronto e a análise, mas deve mostrar-se inteiramente neutro e obrigar a que todos os membros do grupo do programa se mantenham neutros. Cada um tem o direito ao seu ponto de vista e não deve ser julgado por ninguém. (D’Orey da Cunha, 1996, p. 32)

Segundo Raths e seus colaboradores, este modelo é a melhor forma de abordar a questão da educação de valores na escola, devendo encorajar-se as pessoas a reflectirem de forma deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo. Neste tipo de abordagem impõe-se que o educador não julgue as posições do outro ou as avalie, exige a aceitação do outro tal como é, no sentido de facilitar que o outro se aceite a si próprio, seja honesto consigo e com os outros, por mais confusos que sejam os seus sentimentos ou pensamentos. Para estes autores a sua teoria centra-se nos processos e na experienciação de uma série de actividades, num processo de valorização (Raths, Harmin, & Simon, 1966).

Nesta experienciação, o processo de valorização deve obedecer a sete subprocessos, que apresentamos como os próprios autores o fazem (Raths, Harmin, & Simon, 1966; Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972):

1. Escolha livre;
2. Escolha de entre alternativas;
3. Escolha feita depois de consideradas as consequências;
4. Ser capaz de ser elogiado e aplaudido;
5. Ser capaz de ser afirmado publicamente;
6. Manifestar-se no nosso comportamento e no nosso viver;
7. Manifestar-se em várias situações e ocasiões, repetindo-se.

Algumas das actividades usadas segundo este modelo (Raths, Harmin, & Simon, 1966; Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972) são as listagens de preferências de coisas de que se gosta; as folhas de valores; a escrita de incidentes; os telegramas com recomendações, ou o role-playing. Também este modelo tem levantado questões, nomeadamente acerca da possibilidade de existir ou não um ensino isento de valores, devido ao papel do currículo oculto (Martins & Mogarro, 2010). Por outro lado, considerar que todos os valores são igualmente bons, pode levar ao respeito por práticas que atentam contra a integridade física e psicológica de grupos ou pessoas (*ibid.*), num cenário de relativismo ético.

4. *Para uma visão holística da formação ética no âmbito da cidadania*

As abordagens de desenvolvimento moral e de formação ética têm uma relação directa com os valores a desenvolver nos jovens, ligados a nosso ver, a uma perspectiva abrangente de Educação para a Cidadania. A Educação para a Cidadania ganhou uma abrangência e uma relevância tais que, hoje, engloba a educação em valores, desde os valores éticos, sociais, interculturais, ambientais e de direitos humanos (Afonso & Feio, 2010). Inscrevendo-se num projecto de formação pessoal e social, a Educação para a Cidadania constitui uma preocupação presente nos mais diversos organismos, internacionais e nacionais, que têm entre os seus objectivos pensar a educação e as políticas educativas.

Uma tónica importante a ter em conta na Educação para a Cidadania diz respeito ao seu carácter prático (Bîrzéa, 2000), pelo que a educação para a cidadania não se concretiza através de um discurso ou retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida. É mais uma prática que um discurso, é mais uma acção/reflexão que um conteúdo/informação. Assim, as preocupações com esta área de formação têm sido expressas em vários documentos, ao nível das organizações mundiais de educação.

No relatório para a UNESCO³⁶, por exemplo, considera-se o “aprender a viver juntos”, como um dos quatro pilares do conhecimento onde se refere a “(...) compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns

³⁶ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996)

e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” (Delors, 1996, p.31). Também o Conselho da Europa, que tem como objectivos fundamentais a democracia, os direitos humanos, a diversidade cultural e a luta contra todas as formas de discriminação, tem desenvolvido programas e planos de acção, no âmbito da educação para a cidadania (Oser, Althof & Higgins-D’Alessandro, 2008; Salema, 2010).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo enunciava já em 1986, entre outras finalidades da educação: “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.1º, nº 2). Por outro lado, apelava ao “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (art. 2º, nº 4); e ao “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico” (art.2 nº5).

A educação assume um carácter social e individual, que supõe determinados valores preferíveis a outros e que obriga a opções éticas para a educação, nomeadamente promovendo no aluno: “o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (art.3º, b). Assim, no sistema educativo português a preocupação com a formação ética e social dos jovens tem assumido diferentes designações e configurações ao longo dos tempos, sendo uma das mais marcantes das últimas décadas, a introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social no Ensino Básico³⁷.

Por exemplo no Decreto-Lei 74/2004 do Ensino Secundário apela-se ao “desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanistas, científicos e técnicos que lhe permitam uma inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania activa”(art.8, alínea a); e a uma “formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania” (art.8, alínea f).

³⁷ Lei 286/89 – Organização Curricular do Ensino Básico.

A introdução das áreas curriculares não disciplinares, como a Área de Projecto e a Formação Cívica³⁸ é outro marco importante no desenvolvimento da formação em cidadania. Depois do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho, estas duas áreas curriculares foram suprimidas, mantendo-se, no entanto, a Educação para a Cidadania como intenção educativa em todas as áreas curriculares, mas não como disciplina obrigatória isolada. As escolas podem oferecer componentes curriculares flexíveis como a Educação Cívica, Educação para a Saúde, Educação Financeira, Rodoviária, Educação para o Empreendedorismo, entre outras, de acordo com o seu Projecto Educativo. A Educação para a Cidadania tem-se preocupado, em suma, com a educação de costumes, atitudes, posturas e relações com os outros e com o mundo (Martins & Mogarro, 2010), numa perspectiva holística, que se apoia em aspectos de diferentes correntes e abordagens. Segundo Barbosa (2010):

A educação holística não se reduz a um método educativo ou a uma teoria da educação. É a base para ensinar e aprender que se baseia em princípios da consciência humana e a relação entre os seres humanos e o universo que habitam. A educação holística, mais do que uma das tantas actividades humanas, constitui uma experiência integral de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, que vai além da acumulação de informação, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, o controle da disciplina e da conduta. (p. 8)

No contexto da Educação para a Cidadania, Audigier (2000) apela a um esforço na busca de uma identificação de pontos comuns a um nível conceptual em termos de cidadania e de competências chave a serem desenvolvidas em contexto educativo.

O autor propõe três tipos de competências fundamentais no desenvolvimento da educação para a cidadania e do seu exercício pleno: competências cognitivas, competências sociais e competências éticas e de escolha de valores, definidas de seguida.

Competências Cognitivas

³⁸ Lei 6/2001 – Gestão Flexível do Currículo.

- Competências de ordem jurídica e política, da ordem do conhecimento de regras de vida colectiva e democrática. Permitem a defesa dos direitos do cidadão e a contestação ao abuso e poder.

- Competências de conhecimento sobre o mundo actual, com uma dimensão histórica e cultural e ainda competências de análise crítica consciente face à realidade actual.

- Competências do tipo instrumental, como a capacidade de análise e de síntese, a capacidade de argumentar, de debater, de reflectir à luz dos direitos humanos, dos limites de acção ou do conflito de interesses e de valores.

Competências Sociais

Representam conhecimentos, atitudes e valores com sentido na relação com o outro e consigo, como a capacidade de resolver conflitos, de cooperar, de ter responsabilidade, de intervir num debate e argumentar, entre outras.

Competências Éticas e de Escolha de Valores

Este tipo de competência exige um trabalho de construção e reflexão na adesão aos valores da cidadania (valores de liberdade, igualdade ou solidariedade), nas dimensões pessoal, afectiva e emocional. Isto implica o reconhecimento e o respeito por si e pelos outros, a capacidade de ouvir, a promoção de atitudes de não-violência e de aceitação e tolerância.

Desenvolver competências éticas passa pela criação de atitudes fundamentais de pesquisa e diálogo, de crítica e criatividade, de autonomia e de envolvimento (Bégin, 1997), dando a devida atenção ao pensamento crítico, à criação e aplicação do conhecimento, ao diálogo e ao trabalho com e para valores como a paz, a democracia ou os direitos humanos, numa perspectiva de intervenção na turma, na escola e na comunidade.

Se desenvolver competências éticas tem por base essencialmente a relação com o outro, esta perspectiva avança com ideias claras sobre conteúdos e estratégias a utilizar com os alunos em sala de aula e na escola, espaços privilegiados neste domínio.

No que respeita aos conteúdos a tratar, Martins e Mogarro (2010) propõem oito grandes temáticas a considerar actualmente e no futuro numa educação para a cidadania,

desde o estudo do Estado e nação, às religiões, à relação do Homem com a natureza e o ambiente, à multiculturalidade e inclusão social, à família, à saúde e qualidade de vida, à convivência social e civilidade e, por fim, à utilização útil, eficaz e ética das novas tecnologias. Outros autores têm centrado o seu interesse na pedagogia da convivência e na educação para a paz e não violência (Jares, 2001, 2007; LePage et al, 2005), com base numa educação para a cidadania e para os direitos humanos. Jares, por exemplo, agrupa os conteúdos que se podem trabalhar no âmbito de uma pedagogia de convivência em três grandes categorias:

- Conteúdos de natureza humana: o direito à vida e a paixão de viver, a dignidade, a felicidade, a esperança.
- Conteúdos de relação: a ternura, o respeito, a não-violência, a aceitação da diversidade e a negação de qualquer forma discriminação, a solidariedade, a igualdade.
- Conteúdos de cidadania: a justiça social e o desenvolvimento, o laicismo, o Estado de direito e os direitos humanos.

No que respeita a estratégias, Jares (2007) aponta, a partir de um estudo efectuado em Espanha, para um conjunto de estratégias utilizadas pelos professores, que foi bastante valorizado pelos alunos, na promoção da ética e da cidadania: assembleias de turma sobre conflito e convivência; debates na aula sobre conflitos e convivência; dinâmicas de grupo (jogo de representação e de simulação, estudo de casos, etc.); jogos cooperativos; exercícios de resolução de conflitos; leitura de textos sobre conflitos e convivência; visionamento de diapositivos e/ou filmes, entre outras. O estudo da própria História, nomeadamente episódios como o Holocausto e outros episódios de violência colectiva, fazendo a ligação essencial entre a história e as escolhas morais com que os alunos se confrontam no seu dia-a-dia, têm sido valorizadas neste domínio.

Um dos relatórios do Conselho da Europa de 2007 aponta um conjunto de conhecimentos e competências que devem ser postas em uso num contexto de formação para a cidadania democrática, encorajadas nas escolas e pelos professores. Sumariamo-las no quadro seguinte (Quadro 6):

Quadro 6*Atitudes e valores para uma cidadania democrática (Conselho da Europa, 2007)*

Atitudes e disposições para a cidadania democrática	Valores para uma cidadania democrática
Abertura	Direitos Humanos
Respeito pela diferença cultural e social	Igualdade
Verdade e honestidade	Liberdade
Comprometimento com a verdade	Justiça
Respeito por si e pelo outro	Paz
Tolerância	Interdependência
Liderança democrática	Pluralismo
Trabalho em equipa e cooperação	Desenvolvimento sustentável

Fonseca (2009) sintetiza temas, conteúdos e competências, a partir de diversos autores, que evocam várias dimensões da educação para a cidadania (Quadro 7):

Quadro 7*Temas, conteúdos e competências de Educação para a Cidadania (adaptado de Fonseca, 2009, p. 91)*

Domínios	Indicadores
Temas	Democracia Direitos do Homem Mundo globalizado Identidade Multiculturalidade Cultura de Paz Participação social Ambiente Cooperação Social Economia Tecnologias da Informação e da Comunicação
Conteúdos	Valores: Liberdade, Justiça, Igualdade, Tolerância, Pluralismo, Solidariedade, Responsabilidade, Cooperação. Princípios e processos democráticos Direitos e responsabilidades Direito
Competências	Argumentação Pensamento crítico Pensamento criativo Pensamento autónomo Resolução de problemas Tomada de decisões Exercício de juízos

Dentro do contexto português, nos resultados do já referido estudo coordenado por Maria Teresa Estrela, os professores que colaboraram em projectos neste domínio, demonstram um entendimento real face ao seu papel enquanto educadores morais e, em geral, não têm dúvidas em afirmar-se como um exemplo para os seus alunos³⁹. No estudo referido, a análise das entrevistas e questionários realizados indicam que os professores:

³⁹ A este propósito Oser (1986) escreve que se perguntarmos acerca da educação moral, qualquer educador não terá dúvidas em concordar que toda a gente deve ser formada moralmente.

Referem utilizar como estratégias de formação ética do aluno, o uso do lúdico (jogos, histórias, ...), o trabalho em grupo e o diálogo. A metodologia de trabalho de projecto e a construção participada de regras são apontadas, também, como estratégias de formação ética em geral pelos educadores e pelos professores do 2.º ciclo e do ensino secundário. Os entrevistados referem-se ainda a estratégias como: partir de conhecimentos dos alunos, role-playing, abordagem de conteúdos específicos das disciplinas, formação teórico-prática, apelo à afectividade, promoção de compromissos, entre outras. (Afonso & Feio, 2010, p. 72)

Destacam como valores fundamentais no desenvolvimento e formação ética dos seus alunos, a responsabilidade, o respeito, a justiça e o bem do aluno, pelo que a maior parte das estratégias utilizadas pelos professores promovem o desenvolvimento destes valores. O esquema seguinte procura sintetizar as estratégias utilizadas pelos professores na formação ética dos seus alunos, de acordo com o referido estudo (Figura 10):



Figura 10 - Estratégias utilizadas pelos professores para a formação ético-moral dos alunos (retirado de Seça, Oliveira & Mourinha, 2010)

Segundo Salema (2010), os professores que desenvolvem ou procuram desenvolver as competências-chave da Educação para a Cidadania demonstram que:

- Reflectem sobre por que razão ensinam ou não ensinam de determinada forma;

- Fundamentam as suas práticas nos valores democráticos (justiça, equidade, compaixão), extrapolando linhas de actuação no modo como se relacionam com os alunos e organizam as suas aulas;

- Têm consciência da comunicação que usam em aula e estão preparados para modelar os seus próprios processos mentais, como a reflexão crítica, a avaliação, a partilha de experiências e saberes com os outros;

- Têm consciência e modelam uma comunicação democrática, dando oportunidades para a expressão livre de opiniões de ordem política e social;

- Apresentam diferentes pontos de vista e perspectivas sobre a mesma questão, dando o exemplo do desacordo respeitador e da crítica construtiva;

- Estabelecem regras do discurso democrático, pondo em questão ideias e preconceitos sobre os outros;

- Têm consciência das relações de poder dentro da sala de aula, tendo consciência do seu efeito sobre os alunos e dos actos, escutando atentamente os seus alunos;

- Criam momentos de reflexão nos quais os alunos exprimem as suas preocupações, comportamentos e valores;

- Identificam estilos diferentes de aprendizagem e de formas de pensar dos alunos;

- Fomentam estratégias que desenvolvem o pensamento nos alunos e a reflexão.

Dentro de uma abordagem holística de formação ético-social dos mais jovens, as possibilidades estratégicas são variadas bem como os conteúdos, podendo inspirar-se em diferentes correntes/abordagens de formação neste domínio. No nosso trabalho de campo procurámos promover a discussão e a reflexão em torno desta variedade junto dos participantes, ao mesmo tempo que, de forma informada e contextualizada, se procurou que se tomassem decisões de actuação neste domínio com os alunos. Simultaneamente foram explicitadas e discutidas formas de actuação do domínio da formação ética dos alunos que permitiram explorar o pensamento e acção dos professores nesta matéria.

Síntese da parte I

Trabalharmos a ética no contexto educativo, quer com professores, quer com alunos é participarmos do desenvolvimento da pessoa e da sociedade. Ambos, professores e alunos,

(...) necessitam de actividades e situações experienciais que suscitem a reflexão sobre si, os outros e as comunidades, de forma a verem como à luz dos Direitos Humanos e do bem comum são impelidos para uma acção ética e responsável na sociedade. (Salema, 2010, p. 31)

Como vimos, os processos de aprendizagem ou de formação são processos de construção da pessoa humana, que envolvem valores (direitos humanos, liberdade, justiça, igualdade, de escolha e de reflexão), disposições (abertura à mudança e ao outro, à partilha e à tolerância) e que envolvem aspectos afectivos e volitivos. Ora, à semelhança de Baptista (2011) que reforça que as capacidades e disposições éticas não nascem connosco, nem surgem por acaso, antes precisam de aperfeiçoamento, cremos que a formação pode e deve actuar nesse sentido.

No contexto da nossa sociedade, formar em termos éticos, é formar tendo por base uma ética dos direitos do ser humano e é formar na consciência e na conscientização:

- Da dignidade, liberdade, igualdade, diversidade, reciprocidade, e solidariedade entre todos os seres humanos;
- Da não discriminação, da tolerância, da democracia, do desenvolvimento e da paz;
- Da relação entre a vida humana e o meio ambiente;
- Da responsabilidade das gerações presentes para com as gerações futuras, que implica a proteção do património genético, natural e cultural (material e imaterial) da Humanidade. (Reis Monteiro, 2005, p.32)

Trabalharmos na formação ética dos professores não é levá-los apenas a reflectir. Continuamos a referir Reis Monteiro (2005) porque queremos, como ele, afirmar que não basta reflectir sobre a prática para tomar decisões adequadas, pressupõe-se uma visão mais ampla e uma maior implicação no acto pedagógico. Uma

responsabilidade maior, à qual fomos fazendo referência ao longo da primeira parte deste trabalho. Na senda desta ideia, destacamos as palavras de Formosinho (2009) que nos dizem que a aposta nesta era é a de uma “ética dialogada da responsabilidade, que, no respeito pelo indivíduo, se afirme sensível ao bem colectivo e, como tal, não prescrevendo a erradicação dos interesses e prazeres pessoais, imponha a sua necessária moderação” (p. 180).

O desenvolvimento desta ética dialogada e dialógica da responsabilidade que deve, segundo a mesma autora, figurar nos horizontes da orientação pedagógica, promove a democratização das nossas sociedades. Neste sentido deverá a escola ser espaço de diálogo, promovendo capacidades de juízo moral, não descurando, continua a autora, o reconhecimento de um sistema de valores e normas, que configuram uma ética mínima que figura nas diferentes formas de organização social. Essa ética, a da responsabilidade (Jonas, 1990, 1998) é a do professor que visa tornar o aluno num sujeito autónomo, capaz de decidir sobre a sua liberdade, ao mesmo tempo que se coloca no lugar do aluno real, procurando compreendê-lo, no seu conhecimento e reflexão acerca da relação pedagógica. É também uma ética que se centra no professor e na relação que este estabelece com os vários actores, os alunos, os pais, a comunidade.

Concomitantemente, alguns resultados do já referido estudo *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, mostram que as finalidades éticas do ensino aparecem como um ponto de encontro no pensamento dos professores, “visando a preparação para a vida social e a formação e realização da pessoa, embora a ordem desses fins possa não ser a mesma” (Estrela & Caetano, 2010, p.107). Mais, através da análise dos dados deste estudo foi possível encontrar dois tipos de pensamento ético dos professores. O primeiro, em minoria face ao segundo, diz respeito “à lei enquanto princípio universalizável de conduta, revelando princípios éticos ligados à moral ou princípios ético-políticos” (p.109). O segundo tipo liga-se a uma ética contextualizada que é mais baseada num carácter emocional ou intuitivo ligado à ética do cuidado, da compaixão e da solicitude.

Como considerarmos uma formação ética de professores sem nos debruçarmos sobre as relações humanas que se estabelecem na escola, muito em particular na sala de aula? Como considerarmos uma formação ética de professores sem considerar o seu pensamento, os seus princípios e valores face, em particular, aos seus alunos (a razão de

existir da sua profissão)? O que consideram os professores ser o seu papel na formação ética dos alunos? Que entendimento existe entre as várias pessoas que constituem uma relação pedagógica, ao nível de valores tão importantes como o respeito, a justiça, o bem? Como trabalham os professores estas questões, principalmente em épocas tão extraordinariamente conturbadas, como a que vivemos hoje na escola? Que problemas enfrentam e que soluções encontram os corpos docentes para os solucionar?

Como afirma Silva (1999), a educação para os valores e para a cidadania:

Depende muito mais das metodologias usadas e da relação pedagógica constituída dentro de um certo clima de aprendizagem, do que dos conteúdos curriculares das respectivas disciplinas. Só através de métodos activos é possível incentivar e desenvolver formas de participação crítica e envolver os alunos em mudanças de comportamentos e atitudes. (p. 30)

Procurámos sustentar questões como estas, em que o diálogo entre pessoas e a colaboração, a reflexão aprofundada por parte dos professores, baseadas em situações reais, a investigação de situações problemáticas e a busca de possíveis respostas, a deliberação informada fossem marcantes na nossa intervenção/formação. Aliamos ainda questões relacionadas com a responsabilidade (e responsabilização) dos professores na formação global das crianças e dos jovens, a urgente criação de escolas mais justas e mais democráticas, onde os valores dos direitos humanos e a autonomia sejam trabalhados.

Partimos de bases teóricas quer ao nível da formação ética de professores e dos alunos, quer ao nível metodológico de formação contínua pela investigação-acção, pelas potencialidades formativas que lhe estão associadas e, de acordo com alguns princípios-chave, como o do professor enquanto investigador e enquanto prático reflexivo, fazendo da prática o cerne das próprias investigações.

Por outro lado, partimos do próprio pensamento ético dos professores e da forma como entendem a sua própria formação e as suas necessidades de formação (cf. estudo já referido, *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*). Procurámos pesquisar empiricamente os processos e os efeitos de uma formação ética de professores pela investigação-acção, ao nível das práticas e do pensamento dos professores em formação e os efeitos que esta formação pode ter na formação ético-moral dos alunos

com quem trabalharam. Essa pesquisa será apresentada de seguida, na segunda parte desta tese.

PARTE II - TRABALHO DE CAMPO

A segunda parte deste trabalho dedica-se ao trabalho de campo desenvolvido. No capítulo 4 apresentam-se as questões e objectivos da investigação e os aspectos de carácter metodológico, quer do domínio da investigação, quer da intervenção. No capítulo 5 apresentam-se e discutem-se os dados do primeiro caso do estudo. No capítulo 6 apresentam-se e discutem-se os dados do segundo caso mas também se dá conta de uma fase intermédia realizada. Por fim, no capítulo 7 apresentam-se as sínteses conclusivas do estudo que permitem responder às questões de investigação.

CAPÍTULO IV – PROBLEMÁTICA, METODOLOGIA E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento do estudo, objetivos e questões da investigação

O nosso trabalho de campo procurou em larga medida envolver os professores em processos de reflexão e de colaboração, pelo que a investigação-acção foi a estratégia privilegiada de formação de professores. Ao mesmo tempo que ia sendo desenvolvida, essa mesma formação foi investigada procurando um entendimento acerca do potencial formativo da investigação-acção, quer na formação ética de professores, quer no cruzamento com a formação ética dos alunos. À medida da investigação da formação, a análise dos dados foi sendo reinvestida nos próprios processos de formação.

Mais do que um simples método de recolha e análise de dados, procurámos basear a investigação-acção feita pelos professores numa perspectiva holística de resolução de problemas, pelo que a base reflexiva e de indagação das práticas foi bastante valorizada. Os professores participantes da investigação dispuseram-se, na sua maioria, a colaborar em pequenos grupos, observando e reflectindo, quer sobre as suas práticas, a um nível ético, quer sobre o comportamento ético dos seus alunos. De um modo geral, centraram-se essencialmente em questões que consideraram problemáticas (de carácter ético), com vista à sua resolução, à melhoria das realidades das turmas e da própria escola, tendo por finalidade o desenvolvimento e a formação ética dos seus alunos. Os mesmos participantes adoptaram, na sua maioria, uma postura investigativa e atenta, elaborando documentos (essencialmente de reflexão, de observação e de intervenção) cuja análise foi sendo reinvestida quer nas práticas, quer na própria dinâmica formativa.

Assumimos, à semelhança de Cortesão e Stoer (1997), que os professores, através da investigação-acção, produzem conhecimento e desenvolvem dispositivos pedagógicos. A investigação-acção cria e produz conhecimento prático que poderá ser testado no mundo da *praxis*, tal como defendem autores como Gibbs (2014). De acordo com este autor, a investigação-acção pode contribuir para uma mudança significativa e para a capacidade de análise e decisão em situações complexas. Assumimos que o desenvolvimento destas capacidades está estreitamente ligado à formação contínua e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Definimos como problemática do nosso estudo a compreensão e avaliação da investigação-acção na formação ética dos professores e na formação ético-moral dos seus alunos. Pelo apresentado, colocámos como questão-problema do nosso estudo:

Será a investigação-acção particularmente relevante na formação ética dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível de saberes e práticas de formação ético-moral dos alunos?

Esta questão traduz-se nas seguintes questões específicas de investigação:

Q1) Como é que os processos formativos desenvolvidos permitem trabalhar e aprofundar questões éticas que dão sentido à prática?

Q2) Que mudanças ocorrem no pensamento e acção dos professores e, caso existam, que níveis de mudança se verificam?

Q3) De que forma a formação ética desenvolvida pela investigação-acção favorece a formação ético-moral dos alunos, promovendo mudanças de carácter ético nos alunos?

A partir das questões anteriormente referidas traçámos uma dupla dimensão de objectivos específicos, quer centrados na formação dos professores, quer centrados na investigação dessa formação.

a) Objectivos centrados na formação ética dos professores (com vista à formação ética dos alunos):

- Promover e desenvolver formação pela investigação-acção, situada “na”, “pela” e “para” a acção, em contextos colaborativos, centrada em situações-problema de relevância para os professores, no domínio da ética.
- Promover, em contexto de formação, uma investigação aberta, flexível e participativa comprometida com a resolução de problemas práticos em questões de ética.
- Promover a reflexão sobre questões éticas que dão sentido à prática e a orientam, em especial as relacionadas com a formação ético-moral dos alunos.

- Desenvolver uma progressiva autonomia para o desenvolvimento de estratégias e actividades no domínio da formação ética dos alunos.
- Criar redes de comunicação e partilha entre a comunidade aprendente que sustentem as mudanças operadas e o trabalho colaborativo.

b) Objectivos centrados na investigação da formação:

- Compreender como a investigação-acção contribui para a formação de professores no domínio da ética, desenvolvendo saberes, influenciando e melhorando práticas em contextos reais.
- Analisar e avaliar métodos e estratégias de formação ética de professores e dos seus alunos.
- Compreender o modo como os professores interpretam o sentido ético da profissão, relacionando esta interpretação com práticas desenvolvidas com os alunos na sua formação ético-moral.
- Desenvolver métodos e estratégias que se revelem de efectiva formação ética com base na investigação que se vai realizando ao longo do processo de formação.

A fim de alcançar os objectivos propostos e responder às questões de investigação desenvolvemos duas acções de formação (intermediadas por uma fase informal de formação com dois professores), que considerámos as fases principais de recolha e análise de dados. Destacamos como princípios metodológicos subjacentes ao processo formativo de ambas as acções:

- Uma formação centrada nos professores;
- Uma formação orientada para a reflexão e indagação das práticas;
- Uma formação promotora de troca de experiências entre professores e entre professores e investigador, numa perspectiva colaborativa;
- Uma formação promotora da articulação entre a teoria e a prática, entre a leitura conceptual e a experiencição de actividades concretas no domínio da ética;
- Uma formação com vista à resolução de problemas, à mudança de pensamento e de acção no domínio ético, de professores e dos seus alunos.

As opções metodológicas apresentadas tiveram por base, quer a revisão da literatura, em particular a referente à investigação-acção e à formação ética, quer as linhas orientadoras da formação resultantes de vários estudos, nomeadamente a investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*. Se deste estudo destacamos a necessidade de incentivar a autoformação dos professores no domínio da ética e a reflexão em contexto, encontramos em autores como Zeni (2001, 2009) a justificação de um processo de investigação-acção compreendido dentro do termo mais alargado de investigação das práticas (*practitioner research*).

2. Organização geral do trabalho de campo

O trabalho de campo que desenvolvemos compreendeu duas fases principais de recolha e análise de dados: uma Oficina de Formação e um Projecto de Formação⁴⁰, com objectivos comuns, nomeadamente os de formação ética de professores para a promoção da formação ético-moral dos alunos.

A primeira acção de formação realizou-se no âmbito dos trabalhos do Projecto de Investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*. O estudo realizado por esta equipa, as reflexões decorrentes dos seus encontros e os quadros teóricos debatidos nortearam, em grande medida, a primeira fase deste trabalho e a investigação realizada foi sendo reinvestida na mesma. A Oficina de Formação teve a duração de três meses e meio (ano lectivo 2009/2010), com vinte cinco horas de sessões presenciais (seis sessões de grupo)⁴¹. Alguns dados da Oficina foram já publicados (e.g. Feio, 2010). Já fora do âmbito dos trabalhos deste projecto, desenhou-se e desenvolveu-se uma formação de professores sob a modalidade de projecto⁴². O Projecto de Formação teve a duração de oito meses (ano lectivo 2011/2012), com vinte e uma horas de sessões presenciais (sete sessões de grupo).

⁴⁰ Segundo o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores em Portugal (RJFC) – Decreto Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – a formação de professores faz-se sob diferentes modalidades, nomeadamente sob a modalidade de Oficina e sob a modalidade de Projecto. As acções de formação foram desenvolvidas através de um Centro de Formação de Professores e acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (conforme **Anexo A**). A investigadora foi formadora nas duas acções de formação por ser formadora acreditada pelo mesmo organismo.

⁴¹ Plano das sessões em anexo (**Anexo B**).

⁴² Como referido, embora esta segunda acção de formação tenha sido realizado fora do âmbito formal do projecto referido, beneficiou do apoio das coordenadoras, na concepção do mesmo, bem como dos resultados que este estudo revelou.

Em termos legais⁴³, a formação de professores exige um conjunto de horas de trabalho autónomo: pelo menos 25 horas em Oficina e 45 em Projecto. O trabalho de reflexão, planificação, observação e intervenção que foi feito pelos professores em formação ultrapassou certamente as horas referidas e correspondeu, em grande medida, ao seu quotidiano na escola, local onde passam grande parte do seu dia, pelo que não as contabilizamos.

Considerámos ainda para esta investigação, uma fase intermédia de formação informal desenvolvida com dois professores da Oficina, um dos quais viria a participar no Projecto de Formação. Esta fase intermédia ocorreu de forma espontânea e permitiu a recolha e análise de dados para a investigação, ao mesmo tempo que ajudou a formação destes professores e dos seus alunos a um nível ético. Por outro lado, serviu a divulgação do trabalho dos professores e da própria investigação, em encontros destinados a esse fim.⁴⁴

Estes ciclos informais de investigação-acção tiveram a duração de dois anos lectivos (2009/2010 e 2010/2011), embora sem regularidade temporal. Os dados recolhidos nessa fase traduzem-se essencialmente em notas de campo da investigadora-formadora, que se mostraram de muita utilidade para o planeamento do segundo momento formativo-investigativo, o Projecto de Formação, numa lógica evolutiva de investigação-formação.

A síntese cronológica do desenvolvimento do trabalho nas diferentes fases está presente no quadro seguinte (Quadro 8):

⁴³ Cf. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores em Portugal (RJFC) – Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

⁴⁴ Destacamos: *Formação Ética de Alunos – Que estratégias? Que contextos?* (Feio & Nunes, 2011); a comunicação apresentada no TICEUCA 2010 sob o título *Formação ética dos alunos e TIC – que relação? que estratégias? que contextos?*

Quadro 8*Desenvolvimento da formação e da investigação*

<i>Formação</i>	<i>Investigação</i>
1ª fase - OFICINA de FORMAÇÃO	
Planificação, desenvolvimento e avaliação da Oficina de Formação <i>O professor como educador ético – moral</i> (17 professores) (Setembro - Dezembro 2009)	Recolha e análise de dados durante e após a oficina de formação. (Setembro 2009 – Dezembro 2010)
Momento informal (Janeiro 2010 – Maio 2011)	
Encontros informais com 2 professores: planificação e reflexão de práticas de formação ético-moral dos alunos	Recolha e análise de dados em ciclos informais de investigação-acção (notas de campo de encontros, reflexões informais dos professores)
2ª fase - PROJECTO DE FORMAÇÃO	
Planificação, desenvolvimento e avaliação do Projecto de Formação <i>Investigação-Acção no desenvolvimento moral dos alunos</i> (11 professores) (Novembro 2011 – Maio 2012)	Recolha e análise de dados durante e após o projecto de formação. (Novembro 2011 – Abril 2013)

3. As acções de formação e os participantes da investigação

Neste ponto apresentamos as duas acções de formação realizadas e os participantes de cada uma delas. Acrescentamos a caracterização da fase intermédia do estudo.

Acções de formação

O quadro seguinte (Quadro 9) apresenta a caracterização geral das acções de formação desenvolvidas:

Quadro 9*Caracterização geral das acções de formação*

Acção	Oficina	Projecto
Níveis de ensino	Todos os níveis do Ensino Básico	Professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário
Modalidade	Oficina de formação	Projecto de formação
Duração	3 meses	8 meses
Nº de participantes	17 professores	11 professores

Contexto	3 agrupamentos de escolas	1 agrupamento de escolas
Tema	<i>O professor como educador ético-moral</i>	<i>Investigação-Acção no desenvolvimento moral dos alunos</i>
Meio	Urbano (Lisboa)	Urbano (Lisboa)

Oficina de Formação

A Oficina de Formação foi a modalidade de formação de professores⁴⁵ escolhida para a primeira fase da investigação (2009/2010). Esta acção de formação tinha como objectivos específicos:

- Ser capaz de reflectir sobre situações e acções do contexto pessoal, profissional e social, numa perspectiva ética e deontológica;
- Conhecer e dominar metodologias e estratégias fundamentais para o desenvolvimento/ formação ético – moral dos alunos;
- Ser capaz de aplicar, em sala de aula e na escola, os conhecimentos, as competências, as estratégias e os materiais trabalhados nas sessões presenciais com o objectivo de criar novos materiais;
- Ser capaz de produzir e partilhar materiais a utilizar em situações várias para a formação ético – moral dos alunos;
- Ser capaz de trabalhar de forma cooperativa para a formação ética dos alunos e melhoria de realidades educativas.

Os conteúdos a abordar eram os seguintes:

- a) O papel do professor enquanto exemplo e enquanto educador moral;
- b) Ética e diferentes perspectivas éticas;
- c) Os valores éticos;
- d) Abordagens, estratégias e recursos de formação ético-moral dos alunos.

Toda a acção pretendeu ter por base uma metodologia de investigação-acção, que implicou reflexão, debate, leitura, pesquisa teórica e empírica, experientiação de actividades de carácter ético e a planificação e implementação de projectos de formação

⁴⁵ A modalidade de oficina tem uma componente prática e processual bastante vincada, bem como apela à reflexão e à investigação pedagógica. Por outro lado prevê a realização de sessões presenciais conjuntas onde os professores produzem trabalho conjunto e de natureza reflexiva ou prática (cf. RJFCP - Decreto-Lei nº 207/96).

ética dos alunos. Tratando-se de uma Oficina previu ainda a construção/produção de materiais para trabalhar com os alunos e a sua experimentação em contexto. A acção visou, pois, uma articulação forte entre a reflexão, a investigação e a acção no domínio da formação ético-moral dos alunos. A planificação da intervenção foi feita a curto prazo de forma colaborativa, em pequenos grupos. A colaboração e a reflexão pretenderam ser linhas metodológicas transversais a toda a acção.

Como avaliação final da acção de formação, cada grupo de professores produziu um portfolio de que faziam parte as reflexões (individuais e de grupo), as planificações dos projectos de intervenção, os materiais produzidos e as observações da prática (muitas com trabalhos/reflexões dos alunos).

A Oficina desenvolvida pela investigação-acção pretendeu ainda disseminar conhecimento, pelo que foram feitas algumas apresentações, em colaboração com a formadora-investigadora nesse sentido.

Projecto de Formação

O Projecto foi a modalidade de formação de professores⁴⁶ escolhida para a segunda fase da investigação com os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer e dominar princípios e estratégias fundamentais para o desenvolvimento/ formação ético – moral dos alunos.
- Desenvolver metodologias de investigação centradas na realidade e no contexto escolar.
- Ser capaz de reflectir criticamente sobre situações e acções do contexto pessoal, profissional e social, numa perspectiva ética e deontológica.
- Ser capaz de aplicar, em contexto real, os conhecimentos, as competências, as estratégias e os materiais trabalhados nas sessões presenciais.
- Ser capaz de produzir e partilhar materiais a utilizar em situações várias para a formação ético – moral dos alunos.

⁴⁶ A modalidade de Projecto, como metodologia de formação, pela sua relevância, procura:a) Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo; b) Incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar; c) Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção; d) Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção;e) Potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais. (cf. RJFCP - Decreto-Lei nº 207/96).

- Desenvolver o trabalho cooperativo e interdisciplinar.

Os conteúdos a abordar eram os seguintes:

a) A investigação-acção (princípios, objectivos, abordagens e avaliação); técnicas de recolha, análise e avaliação de dados;

b) Perspectivas sobre a formação ético-moral dos alunos (Perspectivas teóricas sobre desenvolvimento ético-moral dos alunos; Estratégias sobre o desenvolvimento ético-moral dos alunos; Ética, Moral e Valores; Formação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos);

c) Concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos de Investigação-Acção.

Todo o procedimento foi desenvolvido pela investigação-acção, o que implicou linhas formativas transversais como o diagnóstico de situações problemáticas no domínio ético, a reflexão, a colaboração, a leitura e pesquisa teórico-empírica, a planificação da intervenção no domínio da formação ético-moral dos jovens e a observação das práticas, tanto nas sessões presenciais como nas sessões de trabalho autónomo. O debate, a partilha e a experiencição de actividades de formação ética pretenderam ser também linhas estratégicas nas sessões presenciais de formação.

A planificação da intervenção foi feita a curto-médio prazo, de forma colaborativa, envolvendo todos os participantes, a partir do diagnóstico e reflexão sobre situações problemáticas reais no domínio da formação ético-moral dos alunos.

Como avaliação final da acção, todos os grupos elaboraram um portfolio constituído pelas reflexões (individuais e colectivas), pelas observações das práticas (através dos incidentes críticos, grelhas de observação ou observação directa, com elementos da investigação feita junto dos alunos) e diários (e sua análise), e pela planificação dos projectos de intervenção. Tratando-se de um projecto de investigação-acção, parte dos resultados da investigação foram divulgados em encontros da especialidade, em colaboração com a formadora-investigadora.

Como síntese, apresentamos as linhas formativas fundamentais comuns às duas acções de formação, inspiradas quer na revisão da literatura efectuada acerca da formação contínua de professores e da formação ética, como nos estudos desenvolvidos nestes campos, em particular o estudo mais amplo em que participámos:

- Sessões de formação com recurso ao debate e reflexão conjunta incidindo sobre temas éticos e sobre o diagnóstico de situações problemáticas reais no domínio ético;

- Sessões de formação com espaço para a experienciação e discussão de actividades de formação ética, como o muro de valores, a discussão de dilemas, a leitura de textos/histórias, o role-playing e estudo de casos;

- Sessões de formação com espaço para a planificação da intervenção no domínio da formação ético-moral dos alunos, em particular a selecção e produção de materiais para esse fim;

- Sessões de formação com espaço para a leitura e pesquisa teórico-empírica, bem como para a exploração do pensamento ético e da acção dos professores (perspectivas e concepções de ética, valores, posição face ao código deontológico, dilemas éticos, formação ética dos alunos);

- Sessões de formação com espaço para a leitura e pesquisa teórico-empírica no domínio da investigação-acção (princípios, modalidades, instrumentos) e para a planificação e construção de instrumentos de investigação;

- Trabalho autónomo focado na observação e indagação/reflexão “sobre” e “na” acção, na planificação de projectos, na produção de materiais e na intervenção na formação ético-moral dos alunos, de forma colaborativa;

- Formação centrada na reflexão acerca da própria formação/processos formativos;

- Formação com fins de disseminação de conhecimento e de mudanças nos professores, nos alunos e na escola.

Assim, pretenderam-se destacar como princípios formativos a diversidade estratégica (em especial no domínio ético), a utilização de dispositivos reguladores dos próprios processos formativos, a investigação-acção, as dinâmicas colaborativas e reflexivas.

Participantes

Consideramos os professores envolvidos nas acções de formação como os participantes do estudo, por tomarem parte activa da investigação, à semelhança do que aponta Howe (2001). Cremos nos actores sociais que intervêm no mundo que os rodeia

e que por via da reflexão dão sentido à sua acção, reconhecendo-se e sendo reconhecidos pela mesma. Faremos de seguida uma caracterização geral destes participantes.

Oficina de Formação

Participou nesta acção de formação um grupo de 17 professores (14 mulheres e 3 homens) todos a leccionar no Ensino Básico, desde o 1º ao 3º ciclo, em áreas como TIC, Francês, Geografia, Educação Física, História, Língua Portuguesa, EVT e do Ensino Especial. A maioria dos professores tinham cargos de Direcção de Turma⁴⁷ (2º e 3º ciclos), tendo a seu cargo a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, que se constituía como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de cidadania. Segundo publicações relacionadas com a criação desta área curricular constituía-se um espaço de diálogo e de reflexão sobre as experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e “sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (DEB, 2002, p.11).

Também muitos dos professores tinham a cargo a área curricular não disciplinar Área de Projecto, área essa que “visa envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (*ibidem*, p. 10).

Alguns professores assumiam ainda a coordenação do seu grupo disciplinar, na escola.

Projecto de Formação

Inscreveram-se nesta acção de formação cerca de 15 professores, mas só participaram até ao final 11 deles: cinco homens e seis mulheres. À excepção de um,

⁴⁷ No trabalho desenvolvido por Rodrigues (2006) é abordada a problemática de formação dos directores de turma em Portugal, onde se afirma que a preocupação com a sua formação ou preparação profissional tem ficado aquém das suas reais necessidades. Afirma a autora que a função do director de turma exige “conhecimentos, capacidades, atitudes que não são totalmente coincidentes com as do professor na sua vertente lectiva(...) pressupondo alguma preparação profissional específica” (p. 212) e actualização e aperfeiçoamento constantes. É no director de turma que é depositada a expectativa de uma sã relação com os pais, com os alunos e com os outros professores.

todos os professores pertenciam à mesma escola, da qual fazia parte, também, a grande maioria dos professores que tinham participado na Oficina.

A grande maioria dos professores do Projecto leccionavam nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, excepto um (ensino secundário, área de Psicologia), em diferentes áreas disciplinares: Educação Musical, Educação Física, Educação Tecnológica, História, Inglês e Religião Moral.

À semelhança dos professores da Oficina, também estes leccionavam a Área de Projecto e a Formação Cívica, acumulando cargos de direcção de turma e de coordenação de departamento.

Os gráficos seguintes (Figura 11, Figura 12) sintetizam a caracterização dos professores participantes por nível e área de ensino⁴⁸ nas duas acções de formação:

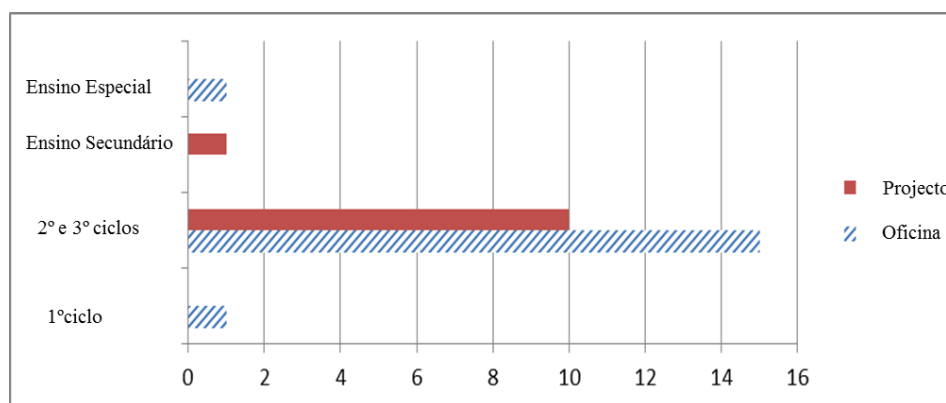


Figura 11 - Distribuição dos participantes por nível de ensino

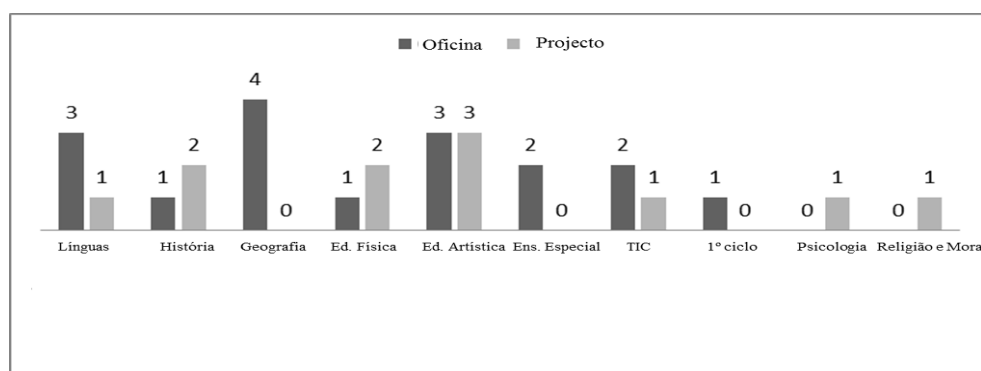


Figura 12 - Distribuição dos participantes por área disciplinar

⁴⁸ Para esta caracterização geral utilizámos os questionários (ver ponto 4.3 do presente capítulo).

Pensamos ser interessante posicionar os professores face à sua carreira profissional, dado que pode ter influenciado a participação destes na formação. Em alguns estudos, nomeadamente os apresentados por Huberman (1992, 2000), verifica-se que os professores se posicionam em diferentes fases do ciclo profissional e posicionámo-los em três fases desse ciclo⁴⁹:

- Considerámos, como probabilidade, uma primeira fase (entre os 4 e os 6 anos), a de estabilização e de consolidação do repertório pedagógico (dois professores da Oficina). É uma fase caracterizada pelo aumento do sentido de pertença a um grupo profissional e pelo aumento da autonomia e independência. Nesta fase, os professores afirmam-se perante os colegas, perante a autoridade e apontam para a libertação e emancipação.

- Considerámos outra fase, aglutinando as fases três e quatro definidas por Huberman (2000), entre os 7 e os 25 anos de trabalho, em os professores procuram novos desafios profissionais e assumem novas responsabilidades, ao mesmo tempo que aumenta o seu volume de trabalho. Nesta fase podem ocorrer ainda crescentes níveis de desencanto ou diminuição dos níveis de energia. É também nesta fase que muitos professores procuram oportunidades para reanalisar os fundamentos das suas ideias e crenças sobre o ensino, os propósitos e contextos das suas práticas, para rever os seus compromissos intelectuais, participando em redes de trabalho na escola ou fora dela ou iniciando um estudo mais aprofundado do seu trabalho, questionando-se com maior frequência. A grande maioria dos participantes desta investigação encontra-se, presumivelmente, entre a fase da *diversificação* e a fase de *pôr-se em questão* (12 professores da Oficina e 10 professores do Projecto).

- Por fim, os últimos 10 anos de carreira (três professores da Oficina e dois do Projecto) podem ser considerados uma fase final em que as queixas sobre o comportamento, empenho e valores dos alunos são mais frequentes. Neste período, os professores mostram-se muitas vezes cépticos face às virtudes das mudanças e apresentam um certo desinvestimento.

O gráfico seguinte (Figura 13) sintetiza esta caracterização:

⁴⁹ No seu trabalho, Huberman (2000) identifica sete fases distintas no ciclo de vida dos professores: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afectivo, conservadorismo e lamentações e, desinvestimento, que ocorre no final da carreira, podendo ser sereno ou amargo.

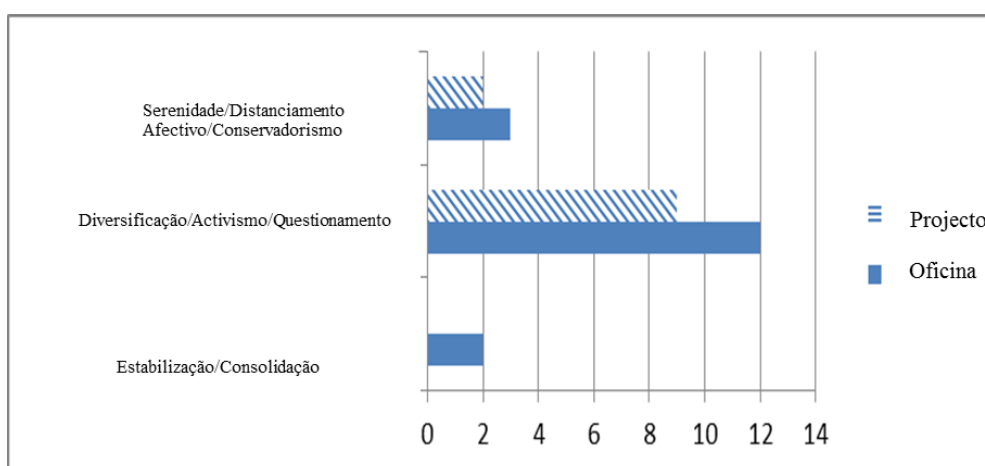


Figura 13 - Distribuição dos participantes pelas fases na carreira

Ambos os grupos de formação se mostraram muito receptivos, interessados e motivados nas sessões de formação e em diversos momentos de trabalho autónomo, onde o contacto com a investigadora-formadora se manteve. Procuraram, na sua maioria, criar ambientes de discussão relevante e profícua e mostraram-se abertos ao diálogo e à reflexão, principalmente em contexto presencial.

No entanto, a heterogeneidade dos grupos permite-nos afirmar que o envolvimento e investimento individual apresentou diferenças, tendo sido mais diluídas na Oficina que no Projecto.

Na Oficina houve participação de todos os elementos nos debates, na partilha de ideias, de materiais e de experiências desenvolvidas no âmbito dos projectos de intervenção nas turmas. Criaram-se pequenos grupos colaborativos que por critérios vários (conselhos de turma, áreas disciplinares, alunos com NEE com professores do ensino especial) desenharam e desenvolveram projectos comuns. As diferenças encontram-se essencialmente no trabalho autónomo, em particular na sistematicidade das observações ao longo da acção e na disponibilidade na continuidade do trabalho investigativo-formativo em períodos pós-acção de formação.

No Projecto de Formação houve um diferente envolvimento dos participantes, nomeadamente na escrita e/ou partilha de diários/observações, por motivos de ordem pessoal (cansaço, desmotivação) ou profissional (dificuldade na exposição face aos colegas). Existem ainda algumas evidências que apontam para que nem todos tenham colaborado de forma efectiva no projecto de intervenção. Estes aspectos, que

consideramos constrangimentos da própria investigação, não deixam de constituir-se como interessante objecto de reflexão, pois vão ao encontro de alguns princípios éticos da investigação-acção, como o direito de definir o tipo/grau de envolvimento na investigação em qualquer momento da mesma (Locke et al, 2013). Procuraremos explorar esta reflexão ao longo da discussão dos dados.

Fase intermédia do estudo

Num período pós-Oficina surgiram encontros mais ou menos espontâneos que considerámos como ciclos informais de investigação-acção, uma vez que serviram de apoio à planificação, à intervenção, à avaliação e à divulgação de dados. Estes encontros foram feitos com um professor (a leccionar Área de Projecto e TIC ao 3º ciclo do Ensino Básico) que continuou no Projecto e uma professora de outra escola (a leccionar Geografia e Formação Cívica na qualidade de Directora de Turma ao 3º ciclo do Ensino Básico) que não frequentou o Projecto, por condicionantes ligadas a aspectos formais da inscrição na formação.

4. Questões paradigmáticas que informam o estudo

Muito embora até este ponto se tenham retratado alguns aspectos epistemológicos que sustentam a formação de professores e a investigação sobre essa mesma formação, sistematizamos neste ponto algumas dessas questões.

Fazendo uma análise breve encontramos uma abordagem aos paradigmas da investigação educacional em diversos autores e em diferentes períodos (Amado, 2013; Anadón, 2007; Bogdan & Biklen, 1994; Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 2007; Estrela, 2007; Fenstermacher, 1986; Gonçalves, 2010; Guba, 1990; Howe, 2001; Le Moigne, 1977; Lichtman, 2006; McNiff & Whitehead, 2008; Morin, 2001; Shulman, 1986, Silva & Madureira, 1986, entre outros). Uma das principais linhas de distinção feita com frequência ocorre entre o paradigma positivista e o paradigma fenomenológico, embora se considerem outros como o paradigma socio-crítico e o paradigma da complexidade.

O paradigma positivista considerava o conhecimento científico num estado contínuo de acumulação e crescimento, pelo que o rigor científico decorria, entre outros aspectos, do distanciamento da posição do investigador, separado do mundo, com um papel neutral. Nesta linha de pensamento, a posição do observador assentaria em três

princípios constitutivos da estrutura paradigmática da ciência positivista – reversibilidade temporal, estabilidade situacional e ordem natural – possibilitando o estabelecimento de relações lineares entre causas e efeitos. Partindo-se sempre de causas para efeitos, seriam justificadas essas relações pela sua repetição em diferentes situações (Amado & Boavida 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela 1998).

Por seu lado, a abordagem fenomenológica ou interpretativa procurou compreender o significado dos acontecimentos para os actores em situações particulares, em que o observador pode tomar parte da realidade observada localizando-se no mundo que investiga (Denzin & Lincoln, 2008). O paradigma interpretativo ganhou magnitude nos anos 80 e promoveu bastantes estudos qualitativos e descritivos na área da educação, incluindo em Portugal, onde dominavam técnicas como a entrevista em profundidade, a análise de artefactos, a observação participante, o estudo de caso, as biografias ou as histórias de vida.

O mesmo paradigma construiu metodologias tendo por exemplo que o objecto de estudo das ciências sociais é significativamente diferente do das ciências naturais, por poder intervir com a sua intencionalidade e os seus valores (Estrela, 2007; McNiff & Whitehead, 2008). Os dados recolhidos e analisados num paradigma interpretativo seriam maioritariamente descritivos. A compreensão do processo seria bastante valorizada, procurando os significados dos participantes face às suas experiências e à construção dos seus quadros de referência. Assim tinha-se em linha de conta: “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Tal como o definem Denzin e Lincoln (2005, 2008) cremos que os dados qualitativos, ricos em pormenores descritivos em relação a pessoas, locais ou comunidades, se relacionam com os seus objectivos, necessidades, esperanças, entre outros aspectos. Por outro lado, as questões a investigar não se estabelecem mediante a determinação de variáveis, pretendendo "estudar fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Na nossa investigação, procurámos descrever e interpretar a realidade quer sob os diferentes pontos de vista dos professores participantes, quer como resultado da aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, o que trará, cremos, uma

compreensão mais profunda e holística da realidade estudada: a formação ética de professores e alunos pela investigação-acção.

Reflectimos ainda sobre a questão da posição da investigadora-formadora e dos professores participantes desta investigação. A implicação do investigador, na abordagem que adoptámos, tornou-se inevitável, enquanto “primeiro e fundamental instrumento de recolha e de análise de dados do real” (Rodrigues, 2006, p. 53). Apontamos para dois níveis de investigadores, os de primeira ordem (os professores em formação) e os de segunda ordem (a formadora-investigadora), o que nos coloca perante algumas questões, tal como as que foram apresentadas por McNiff e Whitehead (2008):

a) Ao nível da investigação-formação (second-order action research)

'O que estamos nós a fazer? Como pode ser a nossa acção descrita e explicada?'

Neste nível colocamo-nos numa posição, como a que definem Denzin e Lincoln (2005, 2008), onde o investigador de uma investigação interpretativa é tido como um *bricoleur* que faz parte de um conjunto de representações de uma situação complexa, com um conjunto de ferramentas à sua disposição. O produto desta investigação é também ele complexo: um conjunto de imagens e representações fluidas e interligadas.

Procurámos ao longo da investigação-formação articular a implicação com a distanciação, a afectividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, criando as condições que favorecessem a análise dos problemas e das situações de resolução que estes envolvem. Ao longo do processo investigativo-formativo, o papel da formadora-investigadora foi sofrendo alterações nas tensões entre o distanciamento e a proximidade. Como vimos nos nossos objectivos de investigação, a proximidade ocorreu essencialmente devido ao apoio e orientação para a construção de projectos e materiais (com um carácter mais vincado na Oficina que no Projecto de formação) e na mediação e suporte de reflexão e de pesquisa, em ambas as formações. Lançámos os temas de discussão e propusemos pistas de exploração em termos de acção. Por outro lado, procurámos que os participantes exprimissem as suas percepções das realidades e de si mesmos, dos seus objectos de estudo ou da sua emancipação, à semelhança do proposto por Barbier (1996). A recolha de dados permitiu um maior distanciamento, bem como a partilha dos dados que foram sendo recolhidos e analisados, pelos diferentes investigadores. Na fase intermédia de formação foram

realizados encontros com dois professores que permitiram o esboço de projectos de continuidade, chamando novamente o carácter da proximidade da investigadora, que se socorreu de notas de campo para criar novo distanciamento. Ao contrário do que aconteceu nesta fase intermédia, o aspecto formal das acções de formação, mediadas pelo centro de formação, bem como o carácter avaliativo dos professores enquanto formandos⁵⁰, ajudou também ao distanciamento da formadora-investigadora face ao processo, embora tenha conduzido a situações dilemáticas ou tensões, que o próprio processo avaliativo imprime.

Nesses momentos, procurámos abandonar o carácter investigativo do estudo para nos centrarmos mais no carácter formativo, na natureza das próprias acções de formação e no trabalho dirigido aos alunos e à intervenção na escola.

b) Ao nível da investigação-acção (insider research)

Numa perspectiva de autoconhecimento (*self-study*) do tipo: 'O que estou eu a fazer? Como descrevo e explico as minhas acções? O que posso fazer para as melhorar? Como transformo as minhas ideias em acções?'. Estas questões são reforçadas num texto recente de Elliott (2013) onde o autor afirma que “Teachers action research becomes the construction of first-order narratives of the self, in search of a coherent and meaningful identity and sense of self-efficacy” (p. 8).

A reflexão centrada em questões como as anteriores tem trazido novos contornos à investigação educacional onde é assumido que o investigador reflecte os seus próprios valores e em que o investigador é construtor de uma realidade social onde intervém. Baseados nestes pressupostos e nos trabalhos de Habermas (nomeadamente nas obras *Theory and Practice* de 1974, *Between facts and norms*, de 1996, entre outras), Carr e Kemmis (1986, 2006, 2009) têm descrito, assim, o paradigma socio-crítico na investigação educacional como sendo um processo crítico, individual ou colectivo de investigação. Desta forma, os autores traçam as diferenças entre uma teoria crítica ou emancipatória e o paradigma positivista, em que no segundo, ao contrário do primeiro, a teoria é desenvolvida e validada independentemente da prática e depois aplicada pelos práticos.

⁵⁰ Dados constantes do Dossier de Formação do Centro de Formação de Escolas.

Por sua vez a investigação, no paradigma crítico, assume que é importante compreender uma situação para poder mudá-la e que as situações sociais são criadas pelas pessoas, pelo que devem ser desconstruídas e reconstruídas pelas mesmas. Ora, entendendo o nosso trabalho como criador de uma desconstrução de práticas não podemos desprezar o paradigma crítico como referimos já anteriormente, ao posicionarmo-nos num tipo de investigação-acção desenvolvida com os professores entre prática e emancipatória, com um potencial reflexivo e de mudança de realidades, aliado à resolução de problemas concretos e à posição investigativa que os professores em formação assumiram.

Os participantes do nosso estudo envolveram-se em processos de investigação-acção colaborativa, indagando e reflectindo sobre a sua prática e sobre situações problemáticas reais ligadas à formação ética dos seus alunos. Utilizaram instrumentos de recolha de dados essencialmente centrados na observação participante e na reflexão, sendo a análise final partilhada, o que lhes permitiu criar o distanciamento face aos seus próprios dados.

Corroborando o que diz Estrela (2007), a investigação em educação tem sido caracterizada, nos últimos anos pela “coexistência de paradigmas com sinais de presença de uma cultura pós-modernista” (p. 30), diminuindo as fronteiras entre os vários domínios disciplinares e “entre o conhecimento praxeológico dos práticos e o conhecimento científico propriamente dito, com o primeiro tendendo a substituir-se ao segundo ou a sobrepor-se a ele” (p. 31).

Ao encarar a investigação da formação sob este ponto de vista, assume-se a complexidade em que ambos – investigação e formação – estão contidos. A perspectiva de complexidade é definida por Morin como um quadro de referência aberto, com imprecisões, mas consciente delas, que decorrem dessa mesma abertura. Esta perspectiva apoia as tomadas de decisão que empreendemos, quer ao nível investigativo quer formativo, aos procedimentos de recolha e análise de dados. Numa perspectiva complexa, recorreremos ao paradigma fenomenológico e a aspectos sustentados na teoria socio-crítica, nomeadamente por prevermos a emancipação dos professores participantes face a vários aspectos da sua actividade profissional.

5. O estudo de caso e o design da investigação

O estudo de caso desenvolvido neste trabalho permitiu o entendimento de fenómenos (educativos e formativos) no seu contexto real, sem a pretensão de generalização. Recorremos ao estudo de caso por considerarmos adequado na construção e compreensão do objecto de estudo, em profundidade, a partir do qual se obtém a informação necessária para responder às questões de investigação.

A pertinência desta opção é reforçada pelo que nos diz Yin (2003, 2006) quando a atenção é centrada nos fenómenos contemporâneos no seu contexto da vida real, numa perspectiva complexa e evolutiva dos fenómenos sociais, nomeadamente na resposta a questões descritivas (o que acontece?) ou exploratórias (“como?” e “porquê?”).

O estudo de caso em investigação escrutiniza a formação como processo social, focando o trabalho que se desenvolve em cada contexto e a forma como o ensino concreto é processado (Goodson, 2008a). No domínio da formação (complexa, incerta, feita de comportamentos, pensamentos e acções), a escolha metodológica não poderia ter sido outra, pois permitiu ao investigador captar as características globais e significativas dos acontecimentos da realidade. Consideramos este, um estudo de caso intrínseco, tal como o define Stake (2005), que consiste na procura de uma melhor compreensão de um determinado caso que encerra, em si mesmo, o interesse da investigação, indo “mais longe na compreensão profunda do que atentamente observamos” (Nascimento, 2010, p. 106).

Nesta investigação constituíram-se dois casos de estudo, traduzidos em duas acções de formação. Simultaneamente, as duas acções consideraram-se como fases de recolha e análise de dados para dar resposta às questões de investigação.

Os professores que constituíram os grupos de formação, apesar de poderem ser unidades singulares de análise, estiveram agregados aos processos de formação em estudo (Yin, 2003), contribuindo para uma voz colectiva em cada grupo de formação. Procurámos, contudo, não perder a voz individual afunilando a análise, o que nos permitiu compreender de forma holística os próprios contextos e processos formativos característicos da investigação-acção. Em ambos os planos (acção de formação e professor) coexistem pretensões exploratórias, descritivas e compreensivas (cf. Caetano, 2004c).

O processo investigativo passou, em suma, por desenvolver um estudo das acções de formação que, na globalidade, permitem a construção de conhecimento acerca da potencialidade formativa da investigação-acção na formação ética de professores no cruzamento com a formação ética dos alunos (Figura 14):

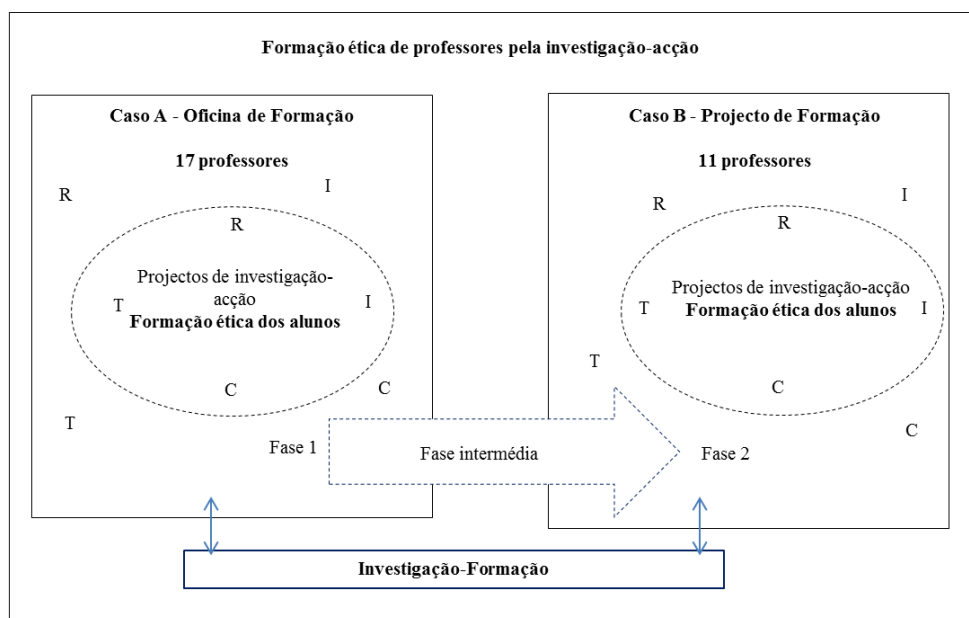


Figura 14 - Design investigativo do estudo de caso (adaptado de Caetano, 2001)

Legenda: I – Intervenção; R – Reflexão; C – Colaboração; T – Teoria

Desenhámos o nosso trabalho de campo numa dupla matriz metodológica:

a) *Investigação-acção, desenvolvida pelos professores, com vista à formação ético-moral dos alunos*

Investigação feita pelos professores sobre as suas próprias práticas e contextos, com objectivos de formação ético-moral dos alunos e de melhoria das realidades quer das salas de aula, quer da própria escola. A investigação-acção sugerida apresentou-se como uma forma dos professores desenvolverem o conhecimento acerca dos seus alunos (e a sua consequente formação) e da escola, procurando pistas para desenvolver o seu entendimento das situações particulares em que ensinam. Ao mesmo tempo procurámos afastar-nos de modelos de formação de inspiração behaviorista em que a investigação *processo-produto* prevalecesse, procurando uma abordagem ecológica das questões, numa perspectiva da valorização das interações entre os que trabalham na escola, que conhecem como ninguém as questões colocadas por estarem imersos na vida

da própria escola. Esta perspectiva encerra traços de modelos de formação ecológicos, que têm sido defendidos por diversos autores (e.g. Alarcão & Roldão, 2008; Bolívar, 1999; Formosinho, 1991; Le Boterf, 1989; Oliveira-Formosinho, 2002). A investigação-acção na formação de professores pode funcionar como “um dispositivo de problematização, processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras, que isolam, que dificultam seriamente a comunicação” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 14).

b) Investigação-formação desenvolvida

A investigação que desenvolvemos situa-nos numa metodologia com exigências de investigação e intervenção, sendo o processo de investigação-formação percorrido, inspirado em autores que enunciam o estudo de caso do tipo investigação-acção (e.g. Stenhouse, 1988).

Isto significou que os dados da Oficina e da fase intermédia de formação sustentaram, em larga medida, as decisões preliminares tomadas para o desenvolvimento do Projecto. Houve, em cada fase do estudo, diversos processos formativo-investigativos, o que permitiu uma maior reflexividade em relação aos próprios processos e uma distanciação sobre os mesmos. Nos diferentes contextos e momentos da formação de professores, numa perspectiva entrosada dos processos formativos, recorremos a diversas técnicas de recolha de dados que, depois de analisados, tornaram possível a resposta às questões de investigação e ao cumprimento dos objectivos. A figura seguinte representa o ciclo de investigação-formação desenvolvido dentro do estudo de caso (Figura 15):

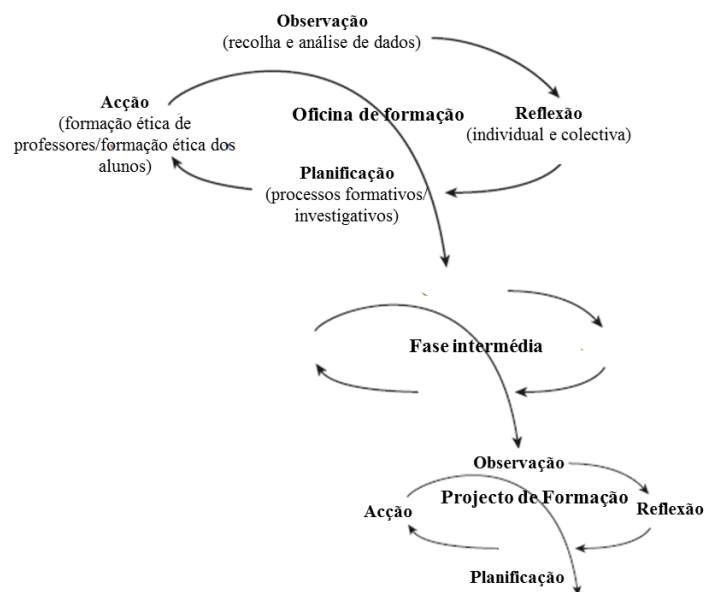


Figura 15 - Ciclo de investigação-formação desenvolvido dentro do estudo de caso

5.1. Técnicas de recolha e análise de dados

As opções metodológicas foram sendo tomadas à medida das especificidades das situações e do quadro teórico de referência, considerando a metodologia uma componente estruturante do processo de investigação, não se reduzindo a técnicas ou a preceitos normativos (Canário, 1995). No nosso estudo, como já foi referido, as opções metodológicas foram necessariamente tomadas a dois níveis: ao nível dos processos formativos dos professores (pela investigação-acção) e ao nível dos processos de investigação acerca dessa formação (investigação-formação).

Na Oficina de Formação foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha e análise de dados:

- Entrevista semi-directiva em *focus group* na primeira sessão de formação e sua análise de conteúdo.
- Questionário no início da oficina de formação⁵¹.
- Reflexões das sessões presenciais, feita pelos professores e pela investigadora-formadora, e sua análise de conteúdo (ao longo do processo formativo).

⁵¹ O questionário utilizado foi o construído e aplicado pela equipa do projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*. A análise dos dados do questionário aplicado na Oficina foi feita no âmbito do referido projecto de investigação, fazendo parte dos 1112 questionários totais. Retirámos para a nossa análise os aspectos que considerámos mais relevantes das 19 respostas obtidas na Oficina de Formação.

- Debates reflexivos feitos nas sessões presenciais e sua análise de conteúdo (em diferentes momentos do processo formativo).

- Reflexões individuais feitas no final da oficina, presentes nos portfolios de formação e sua análise de conteúdo.

- Análise dos projectos de intervenção construídos pelos e com os professores participantes durante a oficina de formação (nos portfolios).

- Análise das observações participantes feitas pelos professores.

- Entrevista semi-directiva de *follow-up* a sete professores e respectiva análise de conteúdo.

Na fase intermédia – num momento informal de formação – foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha e análise de dados:

- Notas de campo da formadora resultantes dos encontros com os professores e análise de conteúdo das mesmas.

No âmbito do Projecto de Formação foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha e análise de dados:

- Entrevista semi-directiva em *focus group* no início do projecto de formação e sua análise de conteúdo.

- Questionário no início e no final do projecto de formação.

- Reflexões das sessões presenciais, feita pelos professores e pela formadora, e sua análise de conteúdo (ao longo do processo formativo).

- Debate reflexivo feito numa sessão inicial de formação e respectiva análise de conteúdo.

- Reflexões individuais feitas no final do Projecto, presentes nos portfolios de formação (ao longo do processo).

- Análise dos projectos de intervenção construídos pelos e com os professores participantes ao longo do projecto de formação.

- Análise dos diários reflexivos feitos pelos professores participantes, ao longo do processo de formação.

- Análise das observações participantes feitas pelos professores

- Observação naturalista não participante de aulas pela formadora e análise dos seus registos.

- Entrevista semi-directiva de *follow-up* a dez professores envolvidos no projecto de formação e sua análise de conteúdo.

O quadro seguinte (Quadro 10) sintetiza as técnicas de recolha de dados nas duas fases principais do estudo:

Quadro 10

Recolha de dados nas duas fases principais do estudo

Recolha de dados	Oficina	Projecto
Entrevista inicial	✓	✓
Entrevista de follow-up	✓	✓
Questionário	✓	✓
Debates nas sessões	✓	✓
Diários de bordo	---	✓
Reflexões dos professores sobre as suas aulas	✓	✓
Reflexões sobre as sessões de formação dos professores e da formadora	✓	✓
Reflexões finais individuais da formação	✓	✓
Projectos de intervenção de formação ética dos alunos	✓	✓
Observação participante de aulas pelos professores	✓	✓
Observação não participante de aulas pela formadora	---	✓

O esquema seguinte (Figura 16) ilustra os diferentes momentos de aplicação dos instrumentos, ao longo do processo investigativo-formativo:

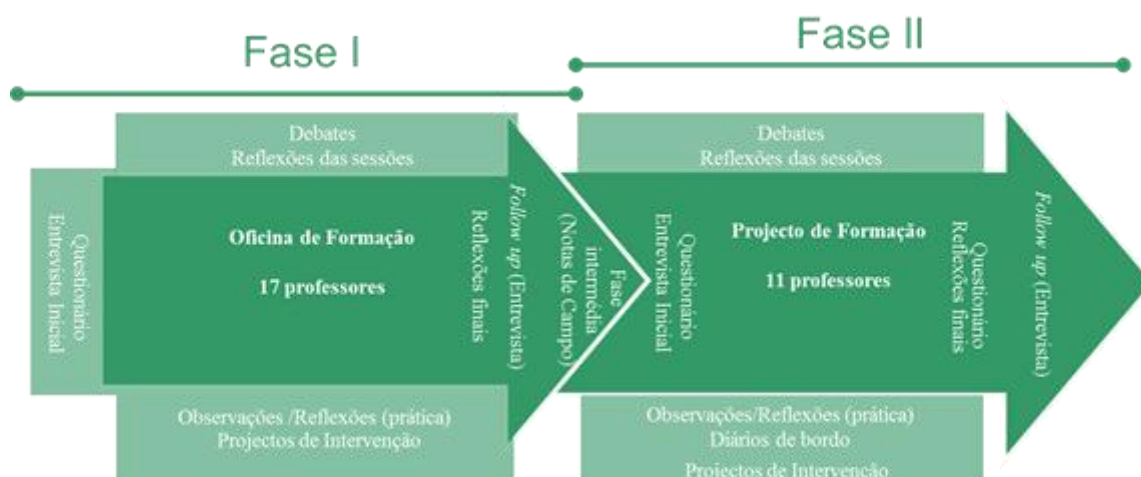


Figura 16 – Síntese dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados nas fases de investigação-formação

a) *A Entrevista semi-directiva em diferentes fases do processo investigativo-formativo (inicial e follow-up)*

A entrevista é um dos meios privilegiados de chegar mais fundo à opinião dos participantes, às suas crenças, quadros de referência e valores, numa dinâmica em que o uso da palavra e a interacção estão patentes. Optámos pela entrevista semi-directiva (De Ketele & Roegiers, 1999; Fontana & Frey, 2005; Gillham, 2005; Ghiglione & Matalon, 1992), seguindo blocos temáticos mais ou menos estruturados e flutuando de forma mais ou menos livre pelos diferentes temas da entrevista.

Recorreu-se à entrevista⁵² semi-directiva em diferentes pontos do trabalho investigativo⁵³

- Entrevista inicial no início de cada modalidade de formação, considerando uma entrevista em *focus group* numa fase exploratória de investigação em cada modalidade (Barbour, 2008; Fontana & Frey, 2005; Gillham, 2005; Wilson, 1997), sendo no contexto da interacção que se espera que surjam as informações pretendidas (Amado & Ferreira, 2013): “Procura-se nesta auscultação dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa” (p. 226).

Os dados retirados das entrevistas iniciais realizadas foram reinvestidos na formação, com espaço à discussão das ideias referidas pelos entrevistados, com o objectivo de alargar o conhecimento acerca do pensamento ético e da acção dos professores. A entrevista inicial contemplou questões distribuídas por temas como as concepções de ética e sua origem, dimensões éticas das funções do professor e o seu papel na educação moral dos jovens, valores que norteiam a conduta profissional e valores desejados como norteadores dos alunos, estratégias de promoção da formação ética dos alunos e atitude face à formação.

Desta entrevista, para além dos blocos inicial (legitimação da entrevista com apresentação dos objectivos e motivação dos entrevistados, como peças fundamentais ao processo de investigação e garantia da confidencialidade) e final (de agradecimento e finalização), fizeram parte os seguintes blocos temáticos de questões: i) Conhecimento

⁵² Guiões de entrevista e exemplos de entrevistas transcritas em anexo (**Anexos C e D**).

⁵³ A técnica de entrevista tinha sido utilizada no projecto de investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, a 40 professores de todos os níveis de ensino, servindo de base ao questionário (1112 questionários) utilizado na mesma investigação. O guião desta entrevista exploratória serviu para o nosso processo de investigação, embora com algumas alterações.

do professor e do seu trabalho; ii) Ética profissional: concepções e práticas; iii) Desenvolvimento moral dos alunos; iv) Necessidades de formação dos professores.

A opção de entrevista inicial em *focus group* apoia-se não numa perspectiva de que o grupo seja visto como detentor de uma visão consensual, mas como um processo de criar interacção, havendo a possibilidade de criar consensos numa entrevista deste tipo, algo que se enquadra na nossa perspectiva de uma formação como a que apresentamos, numa abordagem crítica e questionadora. Estes grupos proporcionam construções activas de significados, numa perspectiva do interaccionismo simbólico (Barbour, 2008; Bredo, 2006; Finger & Asún, 2001; Fontana & Frey, 2005; Lichtman, 2006; Morgan, 1998), o que permitiu gerar e analisar a interacção entre os participantes. Segundo esta perspectiva interessa perceber que o comportamento humano deriva da forma como as pessoas pensam sobre as coisas e o significado que lhes atribuem, a partir da interacção social com os outros (Finger & Asún, 2001). O que sobressai dessa teoria é um pensamento mais colectivo que individual (Amado & Ferreira, 2013).

A entrevista em *focus group* pretendeu, à semelhança dos debates que se geraram em contexto de formação, ser, para além de uma estratégia investigativa, uma estratégia formativa. Apesar de tudo, a exploração dos pensamentos e acções individuais levou-nos ao uso de outras técnicas, como as reflexões individuais e dos diários, embora a sua análise pretendesse contribuir para construções colectivas de pensamento e acção, de acordo com os objectivos definidos no caso de estudo. As entrevistas foram áudio-gravadas, transcritas e sujeitas à análise de conteúdo. Na análise teve-se em conta a dinâmica que se gerou no interior do grupo, por ser a interacção um fenómeno central nesta entrevista (Amado & Ferreira, 2013), procurando atender a especificidades como o possível domínio das interacções de um ou outro elemento dentro do grupo (Fontana & Frey, 2005).

- Entrevista individual de *follow-up* após a conclusão dos processos formativos (em ambas as modalidades). Embora tivéssemos previsto entrevistas de *follow-up* em *focus group*, mostrou-se inviável a sua realização, por constrangimentos de horários e disponibilidades. Assim, optámos pela entrevista individual aos professores participantes das duas acções de formação. Esta entrevista pretendeu avaliar⁵⁴ os

⁵⁴ A entrevista é, na perspectiva de Rodrigues (1998) um instrumento de avaliação mais fiável que o questionário, ao mesmo tempo que permite tornar mais credível a avaliação do ponto de vista dos formandos, nomeadamente pelo tempo que decorreu entre o fim da formação e a entrevista.

processos formativos em que estivemos envolvidos, nomeadamente no que diz respeito à investigação-acção. Por outro lado, permitiu a percepção de mudanças de pensamento e/ou acção dos professores em formação, dos comportamentos éticos dos seus alunos (sob o ponto de vista do professor) e da sua formação ético-moral, tendo a sua análise sido feita numa perspectiva colectiva. Uma das entrevistas de *follow-up* da Oficina foi feita em simultâneo a duas professoras, da mesma área de ensino (Geografia) e do mesmo nível (2º ciclo).

As entrevistas de *follow-up* aos professores da Oficina foram feitas durante o primeiro período do ano lectivo seguinte ao da formação (cerca de nove meses depois). As entrevistas de *follow-up* aos professores do Projecto foram feitas durante o primeiro período do ano lectivo seguinte ao da formação (cerca de seis meses depois). Da entrevista de *follow-up*, para além dos blocos inicial (legitimação da entrevista com apresentação dos objectivos e motivação dos entrevistados, como peças fundamentais ao processo de investigação e garantia da confidencialidade) e final (de agradecimento e finalização), fizeram parte os seguintes blocos temáticos de questões: i) Avaliação da formação em ética, pela investigação-acção.; ii) Efeitos da formação: Desenvolvimento pessoal e profissional; Desenvolvimento dos projectos de intervenção; Melhoramento de realidades/ resolução de problemas; iii) Desenvolvimento moral dos alunos e sua formação ética; iv) Necessidades de formação ainda sentidas.

As entrevistas de *follow-up* foram, depois de transcritas, devolvidas aos participantes, a fim de poderem ser revistas e reformuladas por eles, no sentido de serem o mais fiéis possível às suas ideias.

Todas as entrevistas foram gravadas e não foram tiradas notas presenciais, por se considerar, como afirma Goodson (2008a) que, caso contrário, se perde o contacto visual com o entrevistado, o que pode comprometer a intimidade e a confiança. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas pela técnica de análise de conteúdo. As transcrições, que também envolvem decisões teóricas, procuraram aproximar tanto quanto possível o discurso oral do texto impresso, pelo que procurámos incluir no texto a referência a repetições, pausas, entoações, entre outros aspectos do discurso (Brenner, 2006). O quadro seguinte (Quadro 11) sintetiza as entrevistas realizadas durante a investigação:

Quadro 11*Entrevistas realizadas durante a investigação*

	Oficina	Projecto
Entrevista Inicial (<i>focus group</i>)	1	1
Entrevista de <i>follow-up</i>	7	10

b) Os debates reflexivos

Utilizámos em ambas as acções de formação a realização e análise de alguns debates das sessões presenciais de formação, na mesma perspectiva com que fizemos as entrevistas iniciais em *focus group* (Barbour, 2008; Kamberelis & Dimitriadis, 2005; Lichtman, 2006; Morgan 1998), de discussão organizada e de uma interacção entre as pessoas. Considerámos as sessões presenciais de formação como espaços de reflexão conjunta, sem querer banir as subjectividades que a reflexão implica, antes permitir que as individualidades contribuíssem para uma discussão rica dentro dos temas debatidos, numa perspectiva facilitadora da conversa entre os participantes, encorajando as interacções dos grupos e de cada um dos seus membros. Os debates tiveram como principais objectivos: diagnosticar situações problemáticas, promover deliberações cooperativas em determinados problemas e sua resolução, adoptando um estilo democrático de formação e, por outro lado, procurando encontro de juízos, conceitos e actuações, com vista ao desenho de projectos comuns de formação ético-moral dos alunos. Por outro lado, os debates tiveram um importante papel na exploração do pensamento ético e da acção dos professores participantes.

Seleccionámos para análise três debates da Oficina e um debate do Projecto (Quadro 12), cujos temas considerámos relevantes para o processo investigativo-formativo. Assim da Oficina retirámos para análise os debates: a) Estratégias de formação ética dos alunos; b) O professor como Educador moral; c) O que é a ética?

Do Projecto de Formação retirámos para análise o debate: d) A formação ética dos alunos e o papel do professor como educador moral. Embora se tenham realizado vários outros, apenas gravámos e analisámos um deles:

Quadro 12*Debates realizados nas sessões de formação e analisados*

	Oficina	Projecto
Estratégias de formação ética dos alunos	1	-
O professor como educador moral	1	1
O que é a ética?	1	-

c) *O questionário*

Complementando muitas vezes as entrevistas, o inquérito por questionário é um instrumento privilegiado no apuramento de concepções, atitudes, expectativas ou opções face a questões humanas e sociais (Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2005). O questionário⁵⁵ utilizado com os professores em cada acção de formação foi construído dentro dos trabalhos do projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*⁵⁶.

Foi aplicado na Oficina de Formação num momento inicial da formação. Obtivemos 19 respostas, apesar de apenas 17 professores terem sido considerados participantes (dois desistiram no início da acção, embora tenham respondido ao questionário). Na Oficina de Formação, o questionário foi analisado, essencialmente, através da estatística descritiva (determinando-se frequências, médias, desvios-padrão, percentagens) para os diferentes itens (Martins, 2001).

No Projecto de Formação, o questionário foi aplicado em dois momentos da acção de formação (inicial e final). Obtivemos 8 respostas emparelhadas e procurámos apurar o significado das variações nas respostas. No Projecto de Formação, o questionário foi analisado através da estatística descritiva (Martins, 2011) e fez-se a comparação das duas fases de aplicação por *t-student* (quando se verificou a existência de normalidade nas distribuições das amostras das duas fases) e por teste não paramétrico Wilcoxon (quando não existe normalidade nas distribuições das amostras das duas fases)⁵⁷ (cf. Martins, 2011).

A análise do questionário concorre para a interpretação dos dados nas seguintes dimensões:

- a) Concepções de Ética;
- b) Relação entre ética e deontologia, entre uma ética pessoal e profissional;
- c) Concepções do Bem do Aluno;

⁵⁵ Questionário em anexo (**Anexo E**). Embora o questionário contemplasse questões abertas, não obtivemos respostas a estas questões, pelo que não temos análise de conteúdo do questionário.

⁵⁶ No âmbito do referido projecto, o questionário foi validado com um pré-questionário (123 respondentes) e construído com base neste e num conjunto de entrevistas. Foi aplicado a 1112 professores de vários níveis de ensino e, particularmente, aos professores da Oficina de Formação, participantes deste estudo. Os dados do questionário, no âmbito do referido projecto de investigação, tratados por SPSS, foram analisados estatisticamente (estatística descritiva, inferencial, análise factorial em componentes principais e análise hierárquica por clusters). Os dados dos 19 questionários obtidos na Oficina vieram a fazer parte dos 1112 analisados no âmbito desse projecto.

⁵⁷ O teste de normalidade utilizado foi o de Kolmogorov-Smirnov (cf. Martins, 2011). Em anexo (**Anexo F**) encontra-se a análise quantitativa dos questionários tratados por SPSS, versão 17.

- d) Concepções de Justiça no Ensino;
- e) Atitude face à existência de um código deontológico;
- f) Concepções acerca da formação;
- g) Princípios e Valores éticos da profissão;
- h) O professor e o desenvolvimento ético dos alunos;
- i) Dilemas da profissão docente.

d) *Os processos de observação directa*

Observar, no contexto de uma investigação qualitativa como a que desenvolvemos, envolve processos de um “olhar” mais ou menos estruturado, tentando apreender tanto quanto for possível (Tuckman, 2005), tendo como função primeira e imediata, recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objectivo organizado (Damas & De Ketele, 1985; De Ketele & Roegiers, 1999). “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1986, p. 135). É através da observação que o professor toma verdadeiro conhecimento do aluno (Estrela & Estrela, 1978) e de si mesmo, pelo que a observação do professor deverá ser a principal fonte de regulação da sua actividade e da dos seus alunos.

Albano Estrela (1986) sistematiza uma distinção entre formas de observação, tomando como critérios a situação ou atitude do observador, o processo de observação e o campo de observação:

- *Na perspectiva da situação ou na atitude do observador*, teremos, por exemplo: i) Observação participante e não participante; ii) Observação distanciada e participada; iii) observação intencional (ou orientada) e espontânea.

- Se considerarmos o *processo de observação*, encontraremos como exemplo: i) Observação sistemática e ocasional; ii) Observação armada (ou instrumental) e desarmada; iii) Observação contínua e intermitente; iv) Observação directa e indirecta.

- Se tomarmos em consideração os aspectos ou características do *campo de observação*, poderemos destacar os seguintes exemplos: i) Observação molar e molecular; ii) Observação verbal e gestual; iii) Observação individual e grupal.

Também Damas e De Ketele (1985) e Postic e De Ketele (1988) distinguem diferentes tipos de observação segundo diferentes critérios:

- A observação pode ser descritiva ou assumir uma função formativa, avaliativa, heurística ou de verificação.

- O observador pode ser independente ou participante (passivo ou activo), para além de percebido ou não percebido.

- O objecto da observação pode variar:

i) A observação incide sobre factos ou representações;

ii) Observação atributiva ou narrativa;

iii) Observação alospectiva ou introspectiva;

iv) As anotações podem ser feitas no imediato ou em diferido.

Por fim, para Postic e De Ketele (1988), a observação pode ser sistemática ou experiencial, feita a partir do que é vivido na prática e cujas técnicas se traduzem por exemplo nos diários, nos diários de bordo, em relatos de partes da vida ou em incidentes críticos.

A observação foi fundamental nesta investigação e foi feita em níveis distintos: ao nível das sessões de formação, feitas pelos professores e pela formadora-investigadora, e ao nível das práticas na sala de aula e de dinâmicas da escola, feitas essencialmente pelos professores envolvidos na investigação-acção (embora a investigadora-formadora tenha feito observações não participantes em salas de aula). O primeiro nível referido teve por objectivo principal analisar, reinvestindo essa análise, nos processos formativos vividos. O segundo nível teve por objectivos principais analisar os comportamentos éticos dos alunos, as situações problemáticas de carácter ético e as actuações dos professores no mesmo domínio, alimentando de forma mais ou menos sistemática os processos de investigação-acção.

Da observação da formação aos processos reflexivos na, pela e sobre a acção de formação⁵⁸

As sessões presenciais das duas acções de formação foram observadas pela formadora-investigadora e pelos professores participantes e resultaram em reflexões individuais das sessões de formação. Também no final de cada acção de formação se reflectiu individualmente sobre o vivido e observado em formação. Esta observação tomou uma forma mais ou menos estruturada nas fases iniciais das acções de formação,

⁵⁸ Exemplos de reflexões escritas em anexo (**Anexo I**)

com alusão a dimensões de aprendizagem e da relação teoria-prática, seguindo depois formas menos estruturadas e mais flexíveis, embora tendo sido feita de forma regular. Na observação realizada a este nível, os observadores (professores e formadora) integraram o grupo e a vida deste utilizando a observação participante (Estrela, 1986), sendo percebidos, como tal, entre todos. Os dados foram anotados no imediato ou em diferido e reinvestidos no próprio processo formativo, depois de analisados, pela lógica da própria investigação-formação. A análise foi feita segundo a técnica de análise de conteúdo, construindo-se um conjunto de categorias e subcategorias, num processo maioritariamente indutivo de análise.

Em ambas as acções, a partir da observação directa, todos os professores produziram documentos de reflexão das sessões de formação e reflexões finais da formação.

Da observação das práticas à reflexão “na”, “pela” e “sobre” a acção

Num processo de investigação-acção, os professores dispuseram-se a observar, de modo participante, a sala de aula e algumas dinâmicas de escola, de uma forma que podemos considerar flexível, tendo como pano de fundo os aspectos de carácter ético, sobretudo os relacionados com os alunos.

Destas observações resultaram registos que, no contexto da Oficina, tomaram um cariz mais ocasional e mais livre, e no Projecto de Formação, tomaram para alguns participantes a forma de diários reflexivos que procuraram organizar e dirigir a observação para os objectos e situações pretendidas (Dias, 2009), nomeadamente as de carácter ético, embora com espaço para inferências, sentimentos ou desejos. Outros professores optaram pela técnica dos incidentes críticos, utilizando tabelas de observação, com incidência nos comportamentos éticos dos alunos. Outros professores, ainda, elaboraram reflexões sobre a acção de forma menos sistemática.

Todos os registos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo, contribuindo, por vezes, para o próprio processo formativo em desenvolvimento, mas essencialmente para a prática dos professores numa perspectiva de investigação-acção.

A formadora observou aulas dos professores, numa perspectiva de amiga crítica, não avaliativa, mas formativa, de que resultaram registos (não estruturados) analisados com os professores e geradores de novas reflexões, com vista ao aprofundamento das

questões. Para análise tiveram-se em conta, nomeadamente, os diálogos entre os alunos e entre os alunos e os professores, bem como os diferentes comportamentos/attitudes observados, estratégias desenvolvidas, entre outros aspectos. Seria intenção dar continuidade ao processo investigativo, com novas observações em sala de aula, por parte da formadora-investigadora. No entanto, os constrangimentos associados ao estudo (detalhados noutra parte deste trabalho) não permitiram novas observações em sala de aula.

d.1.) Os diários de bordo

Os diários fazem parte de um vasto leque de narrativas que têm vindo a ganhar influência na investigação educacional (Clandinin & Connelly, 2000; Elbaz, 2005; Zabalza, 1994) e na formação de adultos e de professores (Postic & De Ketele, 1988), constituindo profícuos instrumentos utilizados nesta investigação, nomeadamente pelos professores envolvidos no Projecto de Formação.

Ouvir a voz dos professores tem sido uma parte vital do trabalho de investigadores e formadores de professores para compreender os valores, conhecimento e práticas profissionais dos professores, procurando alcançar o significado das acções segundo a perspectiva dos actores (Buxarrais, 2000; Day, 2001; Postic & De Ketele, 1988; Zabalza, 1994).

Sob este ponto de vista, o autor do diário entra numa relação de diálogo consigo mesmo e com aqueles que têm acesso ao seu texto (Buxarrais, 2000; Thomas, 1995), pelo que o discurso é construtor da realidade. Esta perspectiva parece inscrever-se no paradigma do pensamento do professor descrito por Zabalza (1994). Ao mesmo tempo, escrever é a primeira forma (embora complexa) de tomarmos consciência de algo e, posteriormente, de aumentarmos essa mesma consciência, tal como nos indica Diamond (1991). Por outro lado, segundo Holly (2010), escrever é um processo político porque escrevemos segundo as nossas ideias e com a potencialidade de nos transformarmos a nós e aos outros, uma vez que a escrita de um diário é um potencial de partilha de experiências onde a contribuição de todos é essencial (Clandinin & Connelly, 2000).

A elaboração de um diário tem sido uma das técnicas mais utilizadas em investigação-acção (Barbier, 1996; Caetano, 2003; Elliott, 1991; McNiff & Whitehead, 2008, 2010; McKernan, 1996). O *journal d'itinérance* (Barbier, 1996) é uma técnica

específica que se distingue de outras formas de publicação ou escrita. É um instrumento de investigação, que contempla uma abordagem transversal dentro de um grupo, ou de um sujeito, onde se regista o que se observa, pensa ou sente. É uma escrita mais ou menos livre de cada sujeito, ou grupo, sem uma estrutura rígida, que pode trazer uma multiplicidade de itinerários, até contraditórios, onde são expressos e analisados os seus pensamentos, sentimentos ou desejos. Por outro lado, é passível de ser partilhado, nomeadamente em sessões com outros participantes e com o formador, ou mesmo divulgado ou publicado, no seu todo ou em parte, pelo que terá inevitavelmente um cuidado acrescido em termos éticos.

Optámos pela expressão diário na segunda acção de formação pela regularidade com que foram produzidos estes textos e entendemo-lo como estratégia de investigação e de formação, sendo tanto um fenómeno como um método (Clandinin & Connelly, 2000). Através da escrita de um diário, os professores aprendem com a narrativa que produzem, ao mesmo tempo que se reconstróem ao nível do discurso e da prática, pelo que a narrativa se constitui reflexão e, ao mesmo tempo, permite-nos conhecer o professor e os seus problemas (Zabalza, 1994).

Barbier (1996) identifica dois tipos de diários, em duas fases distintas: o diário-rascunho, mais aberto e flexível, e o diário elaborado, mais organizado em torno de questões relevantes retiradas do primeiro diário, que servirá para ler aos outros. Consideramos que os diários escritos pelos professores participantes atravessaram esta evolução, primeiro caracterizados por uma fase de escrita mais livre e aberta e, depois, afunilando as questões mais relevantes, nomeadamente as questões éticas e metodológicas.

No contexto desta investigação, o diário foi escolhido como um espaço narrativo, expressão pelo professor da sua própria actuação em sala de aula e da perspectiva pessoal com que a encara (Zabalza, 1994). Por outro lado, na mesma perspectiva de expressão de pensamento, os diários foram entendidos como espelhos de actuação. Assim, o diário constitui-se como um instrumento para chegar ao pensamento e à acção do professor, porque muitas vezes estes actuam segundo hábitos e rotinas, sem tomarem consciência das suas acções (Korthagen, 2009; Perrenoud, 1993⁵⁹), pelo que trazer à consciência a acção, e abrir assim a possibilidade da sua transformação, foi um dos

⁵⁹ Perrenoud apoia-se no que Bordieu (1972/1980) define como *habitus*, que funciona como matriz de percepções, apreciações e acções.

objectivos desta estratégia. Segundo Perrenoud (1993), trata-se de dar imagens mais realistas da própria prática, na busca por uma “escola mais activa, mais moderna, mais aberta ou mais igualitária” (p. 107).

Em síntese, os diários utilizados neste contexto procuraram ser, simultaneamente, um meio de recolha de dados e de desenvolvimento da competência reflexiva, na identificação e análise de situações problemáticas e na sua resolução, no desenvolvimento profissional dos professores, sendo a análise, uma das componentes fundamentais dos diários dos professores (Postic & De Ketele, 1988; Zabalza, 1994) e a sua partilha um aspecto facilitador da construção social do conhecimento no domínio ético.

No projecto de formação, dos onze professores participantes, sete deles elaboraram diários, dois dos quais não os quiseram partilhar, pelo que não são contemplados na nossa análise. Dos restantes cinco professores que elaboraram diários, três fizeram-no de forma bastante sistemática.

As análises foram partilhadas e, parte delas, já publicadas (Feio, 2012). Os diários foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, feita a dois níveis, à semelhança do que outros autores têm apresentado (e.g. Zabalza, 1994): ao nível dos conteúdos expressos nos diários (no encontro com as análises feitas ao longo do processo no domínio ético e acrescentando novas categorias, nomeadamente avaliativas dos processos e dos efeitos da formação) e num segundo nível de análise, o nível de reflexão feita ao longo do processo. Para o primeiro nível de análise utilizámos todos os diários. No segundo nível de análise debruçámo-nos sobre os diários de três professores do projecto de formação (68 documentos), a fim de perceber o potencial formativo deste instrumento ao longo do processo de investigação-acção. Escolhemos três professores (professor J., professora F. e professora C.) por terem sido os que mais se envolveram com esta técnica, pela sistematicidade e regularidade com que o fizeram.

Neste nível de análise, Zabalza (1994) aponta para diários de professores de três tipos: a) o diário como organizador de aula, b) o diário como descrição de tarefas e c) o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Segundo o autor, estes três tipos de diário podem não se excluir mutuamente, podendo coexistir na mesma pessoa.

Outros autores apontam diferentes classificações dos tipos de texto produzidos em diários. Por exemplo, Hatton e Smith (1995) analisam os diários de professores de acordo com os níveis de reflexão expressos, entre uma descrição reflexiva, a reflexão dialógica e a reflexão crítica. No primeiro nível, os professores descrevem as práticas, procurando algumas justificações para as acções. Na reflexão dialógica há uma demonstração de regressar aos acontecimentos, ponderando sobre eles de forma mais elaborada, explorando a experiência, os acontecimentos e a acção usando julgamentos e alternativas de explicação ou hipóteses. O terceiro nível, a reflexão crítica, demonstra múltiplas perspectivas informadas por múltiplos contextos históricos e sociopolíticos.

Na análise dos diários procurámos perceber de forma holística os tipos de diário desenvolvidos e os níveis de reflexão implicados, ao longo do processo formativo, procurando indicadores de mudança/evolução.

d.2.) Incidentes Críticos

Por incidente entende-se toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou a intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes (Flanagan, 1954, cit. por Estrela & Estrela, 1978, p. 16).

Assente na observação directa dos comportamentos e na sua análise, marcando o observador aquilo que considera significativo, a técnica dos incidentes críticos é uma forma de analisar as experiências profissionais, desenvolvida essencialmente a partir dos anos 60 (Postic & De Ketele, 1988). Os incidentes críticos são produzidos de acordo com a forma como cada um olha a situação: um incidente crítico é uma interpretação acerca do significado de um acontecimento (Tripp, 1993). No contexto educativo, “um incidente crítico é a resposta do professor a uma situação criada pelo aluno ou a resposta do aluno a uma situação criada pelo professor” (Estrela e Estrela, 1978, p. 29).

A técnica dos incidentes críticos segue o tipo de narrativa curta que obriga a uma descrição precisa sobre o que aconteceu (Estrela & Estrela, 1978; Postic & De Ketele,

1988), com quem aconteceu, quando aconteceu, em que contexto, entre outros aspectos, podendo servir de porta de entrada na elaboração de um diário. É uma técnica de investigação qualitativa em investigação-acção (Herr & Anderson, 2009) e foi nesse sentido que o sugerimos aos professores participantes.

Dois professores do projecto de formação utilizaram esta técnica, na descrição e análise de comportamentos éticos dos seus alunos, de forma bastante sistemática. Esta técnica pressupõe uma interpretação porque, para além da observação dos comportamentos, os observadores atribuíram-lhes significados. A justificação da utilização desta técnica prende-se com a forma com que conseguimos imergir no pensamento dos professores que a utilizaram, procurando perceber o significado que atribuem à sua realidade, entre o nível dialógico e o crítico de reflexão.

A partir da ficha de observação concebida por Jensen (1951, cit por Estrela & Estrela, 1978, p.25), concebemos, no contexto do projecto de investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, uma tabela ajustada aos contextos de formação e utilizada por dois professores participantes⁶⁰.

Para análise dos incidentes descritos utilizámos a técnica de análise de conteúdo, quer ao longo do processo formativo, quer no âmbito desta tese.

Sistematizam-se as observações (nas diferentes dimensões) e os processos reflexivos associados, no quadro seguinte (Quadro 13):

Quadro 13

Observação e Reflexão – número de documentos produzidos (entradas)

		Oficina	Projecto
Professores	Observação/reflexão das sessões presenciais de formação	53	25
	Reflexões finais da formação	17	11
	Observação das práticas	11	14
	Incidentes críticos	-----	13
	Diários de bordo	-----	68
Formadora	Observação/reflexão das sessões	6	3
	Observações das práticas dos professores	-----	7

Considerámos para análise o número de documentos produzidos pelos participantes por terem tido liberdade de organização num processo que se quis flexível.

⁶⁰ Tabela de observação e exemplo de uma tabela preenchida em anexo (**Anexos G e H**)

Assim, podemos ter, por exemplo, numa entrada de um diário de um professor, um descritivo relativo a um ou mais dias, a uma semana ou a uma reflexão mais global dos acontecimentos. Podemos ter, por outro lado, uma reflexão de um conjunto de sessões de formação e não sessão a sessão. Podemos ter ainda observações de várias semanas num mesmo documento, que consideramos como sendo uma entrada.

e) Os projectos de intervenção na formação ético-moral dos alunos

Os projectos de intervenção foram desenhados ao longo de cada uma das acções de formação, numa perspectiva que se pretendeu colaborativa. Na Oficina de Formação, o desenho dos projectos foi pensado a curto prazo, pelo que começaram a ser implementados no imediato. Foram planificados 8 projectos de intervenção no domínio da formação ética dos alunos (no total dos 17 professores de três agrupamentos de escolas diferentes, dentro do ensino básico).

No Projecto de Formação, foram planificados dois projectos de intervenção (um colectivo, com 10 professores da mesma escola) e um, por ser feito por um professor de outra escola (dentro da mesma freguesia, mas ao nível do ensino secundário). Estes projectos foram desenhados entre o curto e o médio prazo, sendo que a grande maioria das estratégias/actividades contempladas foram previstas para o ano lectivo seguinte (já num período pós-formação), embora com actividades desenvolvidas ainda no âmbito da acção de formação.

Analisámos a totalidade destes projectos nas seguintes linhas orientadoras: a) situações problemáticas catalisadoras da construção dos projectos; b) os objectivos traçados; c) actividades desenvolvidas, d) estratégias de formação ética-moral dos alunos desenhadas e/ou já em desenvolvimento; e) instrumentos de avaliação dos projectos (nomeadamente por associação aos processos de investigação-acção).

A análise de conteúdo

A análise de conteúdo caracteriza-se por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2002, p. 38). De acordo com Vala (2003) esta técnica permite “inferências sobre a fonte, a situação em que se produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (p.104).

As inferências, explicitadas numa base lógica, permitem inventariar e sistematizar as mensagens. A análise de conteúdo é balizada pelos objectivos definidos para a sua aplicação (Vala, 2003), pelo que se torna necessário procurar a razão pela qual se analisa e como que procede (Bardin, 2002).

Embora se tenham feito ao longo do processo formativo-investigativo análises parciais de alguns dados, que foram investidos na própria formação e serviram de disseminação do conhecimento, investimos novamente no processo de análise no âmbito desta tese. Assim, para a análise de conteúdo dos diversos materiais procurámos mergulhar nos textos transcritos, num processo que Goodson apelida de “bathing in data” (2008, p.40). Foi preciso ler e reler as transcrições, numa leitura flutuante, anotar os temas recorrentes e organizar os dados em categorias, para voltar a analisar e sintetizar. Os processos pelos quais se passa são, de acordo com Bardin (2002), os de recorte, de enumeração e de agregação. O primeiro procedimento a que correspondemos refere-se à escolha das unidades de registo, uma “unidade de significação a codificar” (p. 104). Para Vala (2003), as unidades de registo podem ser de dois tipos: formais ou semânticas, sendo que nas formais se incluem “a palavra, a frase, a intervenção de um locutor numa discussão, uma interacção ou um item” (p.114), enquanto nas semânticas “a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação” (*ibidem*). De acordo com Bardin (2002), o tema como unidade de registo ocorre quando queremos estudar motivações e opiniões, atitudes, valores, crenças ou tendências. No caso do nosso estudo, o tema como unidade de registo mostrou-se muito relevante, assim como o que é considerado por Bardin (2002) como palavras-chave ou palavras-tema.

O segundo procedimento que adoptámos foi o de agregação, ou categorização, sendo as categorias “rubricas ou classes, as quais reúne um núcleo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2002, p. 117). Da categoria fazem parte “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2003, p. 111). As categorias devem ser homogéneas, pertinentes e devem obedecer aos princípios de objectividade, de fidelidade e de produtividade (Bardin, 2002). Por outro lado, é necessário, segundo Vala (2003), que a construção do sistema de categorias obedeça aos princípios de exclusividade e exaustividade, dentro da mesma dimensão de análise (Amado, Costa &

Crusoé, 2013; Bardin, 2002). À semelhança de exemplos como os que apresenta Bardin (2002), a mesma unidade de registo pode informar mais do que uma categoria, desde que a dimensão de análise seja diferente, sendo que nesse caso não se adopta o princípio da exclusividade.

Como referido, a análise de conteúdo foi utilizada neste estudo em diversos momentos e para análise da maioria do material descritivo recolhido:

- Análise das entrevistas, dos debates e dos projectos de intervenção por sistemas de categorias criados na combinação entre o *a priori* (pelas orientações, por exemplo do guião das entrevistas, dos guiões de debate, das categorias já encontradas nos questionários, pelas linhas orientadoras dos projectos) e um processo indutivo de categorização (Bardin, 2002; Vala, 2003).

- Análise dos diários, das reflexões e das observações, num processo indutivo de categorização.

Para a análise de conteúdo dos dados utilizámos o programa NVivo⁶¹. As potencialidades do programa exploradas neste trabalho permitiram-nos categorizar os documentos na íntegra, em sistemas de categorias e subcategorias (*nodes*), por agregação hierárquica (*parents and child*), sem perder a referência à fonte (*source*), permitindo construir matrizes de cruzamento entre as categorias e as fontes. Foi possível ainda associar as fontes às pessoas em documentos identificados (entrevistas de *follow-up*, reflexões finais, observações, diários), ao mesmo tempo que se contabilizaram o número de unidades de registo em cada categoria e subcategoria.

Os dados em análise foram codificados, segundo a tabela seguinte (Quadro 14):

Quadro 14

Codificação dos dados para análise

Descrição do instrumento	Codificação
Entrevista Inicial	EI(T)
Entrevista de <i>Follow-up</i>	EF(N)_(T)
Debates	D(n)_(T)
Reflexões das sessões de formação dos formandos	RSef_(T)
Reflexões das sessões da formadora-investigadora	RSF_(T)
Reflexões finais da formação dos professores	RF(N)_(T)
Observações dos professores das aulas	Of(N_n)_(T)
Observações da formadora das práticas	OFo_(T)
Diários dos professores	Df(N_n)_(T)
Notas de Campo	NC(N)

⁶¹ Versão NVivo 10.

Legenda: N – identificação do professor; n – identificação do documento sem associação ao professor; N_n – identificação do professor e do número do documento T – Tipologia de formação (Oficina ou Projecto).⁶²

5.2. Processos de análise dos dados e dimensões construídas

O quadro seguinte (Quadro 15) sintetiza os dados recolhidos durante a investigação, nas diferentes fases do estudo. O número apresentado no quadro referente a reflexões, diários e observações, refere-se aos documentos apresentados e não ao número de sessões/dias de reflexão/observação. Assim, num documento de reflexão podemos encontrar mais do que um dia de trabalho ou mais do que uma sessão de formação. Os 68 documentos referentes a diários dizem respeito aos diários de três professores que, pela sistematicidade com que os produziram, bem como pela partilha e análise, foram os analisados neste estudo:

Quadro 15

Síntese dos dados recolhidos e analisados na investigação

Recolha e análise de dados	Oficina	Projecto	Intermédia
Entrevista Inicial (<i>focus group</i>)	1	1	
Entrevistas de <i>follow-up</i> individuais	7	10	
Debates nas sessões	3	1	
Questionário	19	8	
Reflexões sobre as sessões de formação (professores)	53	25	
Reflexões finais individuais da formação	17	11	
Projectos de intervenção de formação ética dos alunos	8	2	
Observação de aulas pelos professores	11	13	
Diários de bordo	----	68	
Observação de aulas pela formadora-investigadora	----	7	
Reflexões de sessão da formadora-investigadora	6	3	
Notas de campo			8

Aquando da análise dos diferentes dados⁶³, num processo misto de categorização, construímos cinco dimensões de análise: A) Pensamento dos professores acerca da profissão docente; B) Pensamento dos professores no domínio ético; C)

⁶² Como se percebe pela legenda há em vários documentos a referência ao professor, o que nos permite perceber e introduzir na discussão a frequência de professores que proferem determinado discurso.

⁶³ A análise integral dos dados pode ser consultada nos **Anexos F, J e K**.

Formação ética de professores – experiências prévias, motivações e expectativas; D) Formação ética dos alunos – concepções e práticas; e E) Avaliação das acções de formação e Efeitos da formação.

Considerámos para a primeira dimensão referências genéricas acerca da profissão docente – competências, funções e dificuldades associadas – em resposta a questões como “o que significa para si ser professor/que competências”, “como é o dia-a-dia de um professor”, “que tarefas/funções lhe cabe desempenhar”, “que dificuldades encontra”, entre outras. Considerámos dentro desta dimensão competências relacionais e éticas que, embora informem acerca do pensamento ético, são mais genéricas. Por exemplo, considerámos dentro desta competência expressões em que os professores assumem que são educadores morais dos seus alunos ou das famílias, quando os professores se assumem como cuidadores dos seus alunos (“somos pais, mães, psicólogos dos nossos alunos”), entre outras expressões semelhantes, onde a relação com os outros, o cuidado ou a responsabilidade pelo outro são assumidas, embora em termos genéricos. As competências científico-didáticas foram consideradas as que se relacionam com a transmissão de conhecimento específico das disciplinas. As competências de autoformação têm que ver com as capacidades dos professores de gerir a sua formação, nomeadamente através do auto questionamento/reflexão, da busca por soluções em situações problemáticas a partir da experiência na prática e ainda com a capacidade de trabalhar na incerteza e na imprevisibilidade. Baseámos a nossa categorização nos descritores utilizados por Perrenoud (2000).

Também a questão das dificuldades foi assumida nesta dimensão como tendo um carácter mais geral, sendo os dilemas de carácter ético tratados na segunda dimensão de análise.

Os dados que informam esta dimensão foram recolhidos pelas entrevistas, reflexões/observações dos professores e pelos debates. Há ainda algumas referências da formadora-investigadora nas suas reflexões acerca desta dimensão.

O quadro seguinte mostra as categorias e subcategorias que informam esta dimensão, a partir da análise dos vários dados (Quadro 16):

Quadro 16

Categorias e subcategorias dentro da dimensão A - Pensamento dos professores acerca da profissão docente

Categorias	Subcategorias
-------------------	----------------------

Competências e funções do professor	Competências relacionais e éticas Competências de auto-formação Competências científico-didáticas
Dificuldades gerais da profissão	Relacionadas com o professor Relacionadas com a escola Relacionadas com as políticas educativas

A segunda dimensão diz respeito ao pensamento ético dos professores. Para a supracitada dimensão considerámos o pensamento no domínio ético em termos mais específicos, de acordo com os conteúdos éticos mobilizados. Assim, considerámos nesta dimensão referências específicas a: definições de ética e moral, a concepções acerca dos valores éticos, a posições face à existência de um código deontológico na profissão docente, à relação entre a ética pessoal e a ética profissional e ainda aos dilemas éticos vividos pelos professores participantes.

O sistema de categorização construído teve por base essencialmente a análise feita no âmbito do projecto *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores* (Estrela & Caetano, 2010). Os dados que informam esta dimensão são os recolhidos pelas entrevistas, pelos debates das sessões e pelas observações/reflexões. Também o questionário aplicado aos professores de ambas as acções de formação permitiu recolher dados acerca do pensamento dos professores no domínio da ética nos itens QII.1 (Concepção Pessoal de Ética), QII.2 (diversos aspectos do domínio da ética), QII.3 (Princípios/Valores Éticos da Profissão) e QIV (Dilemas da profissão docente).

Há algumas referências da formadora-investigadora nas suas reflexões acerca desta dimensão.

A análise de conteúdo realizada ao material referido (à excepção do questionário, que sofreu uma análise estatística) e a sua categorização estão expressas no quadro seguinte (Quadro 17):

Quadro 17

Categorias e subcategorias dentro da Dimensão B – Pensamento ético dos professores

Categorias	Subcategorias
Definições de ética e moral	Relação entre ética e moral
	Ética como reflexão
	Ética como relação
	Ética e moral em relação com os valores e princípios
	Ética e moral como acção
	Ética é subjectiva
Ética pessoal vs. Ética profissional	Complementaridade

	Divergência
Origens da Ética pessoal	Provém da experiência Provém da relação com outros
Posição face a um código deontológico	Posição favorável Posição desfavorável
Valores e princípios que orientam a conduta na profissão	Valores éticos
Valores que se querem desenvolver no aluno	Valores ético-morais Valores semelhantes à sua conduta
Dilemas/tensões éticas vividas	Processo relacional Currículo Escola Ministério

A terceira dimensão refere-se à formação ética dos professores, nas categorias de: experiências prévias, motivações e expectativas. Consideraram-se para esta dimensão as referências à formação que os professores tiveram no domínio da ética até à data das acções de formação, o que os motivou a inscreverem-se nas acções de formação e as expectativas trazidas e/ou criadas. A categoria das motivações compreende unidades de registo em que os professores referem o que os levou a inscreverem-se na acção de formação, em resposta a questões como: “porque se inscreveu nesta formação?”. As categorias das expectativas compreendem unidades de registo mais elaboradas, relacionadas com desejos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ou relacionadas com a resolução de problemas, por exemplo. Podem referir-se àquelas que existiam antes da formação ou que foram criadas face à formação concreta em que participaram. Considerou-se ainda uma categoria ligada às perspectivas, desejos e interesses face à formação ética em geral, onde se encontram considerações genéricas acerca da formação ética de professores, o que deveria ser feito, os aspectos que a valorizariam ou a importância que lhe é atribuída.

As motivações são enunciadas regra geral em momentos de entrevista (inicial e final, em retrospectiva), ao passo que as expectativas vão surgindo ao longo de todo o processo e podem ser encontradas nas reflexões dos professores e nos debates desenvolvidos nas sessões. Isto permitiu um diagnóstico no domínio da formação ética dos professores e uma orientação para o desenvolvimento das acções de formação. Por outro lado, a indicação de motivações e expectativas em momentos de retrospectiva (nas

entrevistas de *follow-up*) permitiu uma reflexão rica acerca dos processos formativos, permitindo gerar pistas de continuidade. Foi complementada com as reflexões da formadora-investigadora que, ao longo do processo formativo, foram dando conta das expectativas e motivações que a própria entendeu serem dos professores envolvidos na formação. As categorias construídas são as expressas no quadro seguinte (Quadro 18):

Quadro 18

Categorias e subcategorias Dimensão C – Formação ética dos professores (Experiências prévias, expectativas, motivações, desejos e interesses)

Categorias	Subcategorias
Formação ética recebida até à data da formação	Na formação contínua Na formação inicial Nenhuma
Motivações de inscrição na formação	Motivações internas Motivações externas
Expectativas face à formação em que se inscreveram	Face às aprendizagens Face ao desenvolvimento pessoal/profissional Face à metodologia
Perspectivas, desejos e interesses face à formação ética	Face à metodologia Valorização da formação ética

De acordo com os objectivos do estudo foi necessário a construção de uma quarta dimensão de análise, onde a especificidade da formação ética dos alunos fosse evidente, quer ao nível do pensamento quer da acção dos professores.

Abandonámos expressões mais genéricas e, dentro desta dimensão, considerámos todas as referências específicas do pensamento dos professores acerca da formação ético-moral dos seus alunos quando as relacionam de forma concreta com estratégias/abordagens, com contextos/ actores, com recursos/materiais e ainda quando referem as dificuldades por que passam nesse domínio, as situações problemáticas que os movem ou os aspectos que facilitam este trabalho. Por outro lado, nesta dimensão procurámos evidências sobre as práticas desenvolvidas (informadas pelas observações e reflexões e pelos projectos de intervenção).

A quarta dimensão de análise refere-se à formação ética dos alunos ligada quer ao pensamento, quer às práticas dos professores neste domínio. Esta dimensão é informada por diversas fontes que sofreram diferentes análises: pelas entrevistas, pelos debates, pelas reflexões/observações dos professores e pelo item QIII do questionário. Para além disso, analisámos nesta dimensão os vários projectos de intervenção nas turmas, desenhados pelos professores ao longo das acções de formação e em períodos

pós-formação. A sua construção foi sendo acompanhada ao longo das acções de formação e os projectos encontram-se nos portfolios dos professores.

As linhas orientadoras da análise foram: a) situações problemáticas catalisadoras da construção dos projectos; b) os objectivos traçados; c) actividades desenvolvidas, d) estratégias de formação ética-moral dos alunos desenhadas e/ou já em desenvolvimento e e) instrumentos de avaliação dos projectos (nomeadamente por associação aos processos de investigação-acção).

Esta dimensão é ainda informada, a título complementar, pelas reflexões da formadora-investigadora ao longo do processo formativo. No Projecto, a formadora assistiu a aulas dos professores, numa perspectiva de amiga crítica, e os registos das suas observações informam acerca de práticas desenvolvidas neste domínio e das situações problemáticas vividas. Destes registos para análise teve-se em conta nomeadamente os diálogos entre os alunos e entre estes e os professores, bem como os diferentes comportamentos observados e estratégias desenvolvidas no domínio da formação ética.

As notas de campo da formadora, que decorreram dos encontros informais com dois professores da Oficina na fase intermédia do estudo, permitem cruzar aspectos descritos por si com as restantes fontes que informam esta dimensão.

As categorias construídas a partir do primeiro conjunto de fontes são as expressas no quadro seguinte (Quadro 19):

Quadro 19

Categorias e subcategorias dentro da Dimensão D – Formação ética dos alunos (concepções e práticas)

Categorias	Subcategorias
Aspectos facilitadores	Relacionais
	Características pessoais dos alunos
	Ligadas ao currículo
Situações problemáticas associadas	Ligados ao currículo
	Ligados aos alunos e turmas
	Ligadas aos contextos sociais/familiares
	Associados ao professor
	Ligados ao ME/Administração
Espaços de intervenção	Escola
	Curriculum
Abordagens e Estratégias	Através de modelos de actuação
	Através da reflexão ética

Objectivos de intervenção	Por endoutramento
	Pela intervenção na escola e na comunidade
	Pelo afecto e cuidado
	Educar para a Cidadania
	Melhoria da relação com as famílias
Motivações para a intervenção	Melhoria nas turmas
	Formação ética dos alunos
	Resolução de problemas
	Reflexão

Por fim, a quinta dimensão de análise diz respeito à avaliação geral das acções de formação, à avaliação dos processos formativos desenvolvidos e aos efeitos percebidos pelos professores que decorreram da formação. Com isto, considerámos nesta dimensão as expressões que indicaram aspectos referentes à avaliação geral das acções de formação, nomeadamente em situações de balanço final. Encontramos expressões quer num pólo positivo (“foi útil”/ “foi positivo”/ “foi interessante”/ “bem conduzido”/ “metodologia desafiante” entre outras), quer num pólo negativo (“foi pouco tempo”/ “os materiais não chegaram”/ “foi maçador”/ “foi difícil”, entre outras).

Numa segunda instância analisamos os processos formativos vividos específicos da investigação-acção: leitura teórica e debate conceptual, reflexão (dando especial relevo aos diários) e observação das práticas, planificação de projectos/da intervenção, acção/intervenção, experimentação de actividades em sessão e a colaboração. Ainda dentro desta dimensão analisamos a avaliação da investigação-acção enquanto metodologia, em termos mais genéricos.

Abrimos ainda um ponto nesta análise para a especificidade da avaliação das actividades experienciadas em sessão, no domínio da formação ética: muro de valores, discussão de dilemas, estudos de caso e role-playing, muito embora saibamos que a experimentação faz parte dos processos específicos da investigação-acção. Aliás, os processos analisados são na sua maioria transversais a todo o processo formativo associado à investigação-acção, pelo que consideramos ter sido uma das maiores dificuldades da nossa análise o isolamento dos processos na voz e na acção dos participantes.

Os efeitos ou mudanças nos professores foram categorizados segundo os descritores propostos por Caetano (2001, 2003). Considerámos a mudança informativa

aquela em que os professores referem a aprendizagem ou a mobilização de conceitos/conteúdos éticos. Considerámos mudança de processos de pensamento com a que está relacionada com uma maior consciencialização e reflexão “na” e “sobre” a acção ética. Considerámos mudanças de acção/interacção aquelas em que os professores referem a planificação da acção no domínio da ética com recurso a diferentes abordagens/estratégias e a resolução de problemas/dilemas éticos concretos. Por fim, considerámos a mudança emocional/identitária a relacionada, por um lado, com a relação com os alunos e, por outro, com o aumento da segurança, da motivação ou do comprometimento dos professores.

Os efeitos na escola foram considerados os relacionados com a colaboração entre professores (participantes ou não participantes das acções de formação) e a colaboração/abertura à comunidade (onde se incluem os pais/encarregados de educação).

Os efeitos nos alunos percebidos pelos professores foram categorizados segundo aspectos ligados à resolução de conflitos entre alunos, à diminuição de situações de violência, à cooperação, à solidariedade, entre outros, indicadores de mudança nas atitudes e no comportamento ético na relação com o outro. Também encontramos indicadores ligados à mudança dos alunos consigo mesmos nomeadamente o aumento da auto-estima, da autonomia e da auto-confiança e mudanças ligadas à escola/aprendizagens, como o aumento da motivação face às actividades escolares e a melhoria no desempenho. Foram tidas em conta, por fim, mudanças ligadas a processos de pensamento, como a reflexão ou a consciencialização no domínio da ética.

Esta quinta dimensão foi informada pelas diversas fontes de dados, em diferentes momentos e destacamos: as entrevistas de *follow-up*, as reflexões finais, as reflexões das sessões, as observações dos professores e os diários.

Ainda, as reflexões da formadora reforçam evidências acerca da avaliação e dos efeitos que os professores dizem perceber em si e nos seus alunos.

As notas de campo da formadora, que decorreram dos encontros informais com dois professores da Oficina na fase intermédia do estudo, permitem cruzar aspectos descritos por si com as restantes fontes que informam esta dimensão.

As categorias e subcategorias dentro desta dimensão encontram-se no quadro seguinte (Quadro 20):

Quadro 20*Categorias e subcategorias dentro da Dimensão E – Avaliação da Formação e Efeitos Percebidos*

Categorias	Subcategorias
Avaliação geral da formação	Aspectos negativos da formação Aspectos positivos da formação
Avaliação dos processos formativos específicos da ia	Leitura teórica e debate conceptual Experienciação de actividades em sessão Planificação de projectos/intervenção Reflexão - Diários Observação das aulas/sessões Investigação-acção em geral
Avaliação das actividades de formação ética experienciadas em sessão	Análise e Discussão de Dilemas Estudo de casos e role-playing Muro de valores
Efeitos da formação percebidos nos professores	Ocorrência de mudança Mudança informativa Mudança de processos de pensamento Mudança de acção/interacção Mudança emocional/identitária
Efeitos da formação percebidos na escola	Colaboração Ligação à comunidade
Efeitos da formação percebidos nos alunos	Ocorrência de mudança Na relação com os outros Na relação consigo Na relação com a escola/aprendizagens Processos de pensamento

O esquema seguinte (Figura 17) representa o percurso de análise complexo e inter cruzado para a construção das diferentes dimensões apresentadas anteriormente:

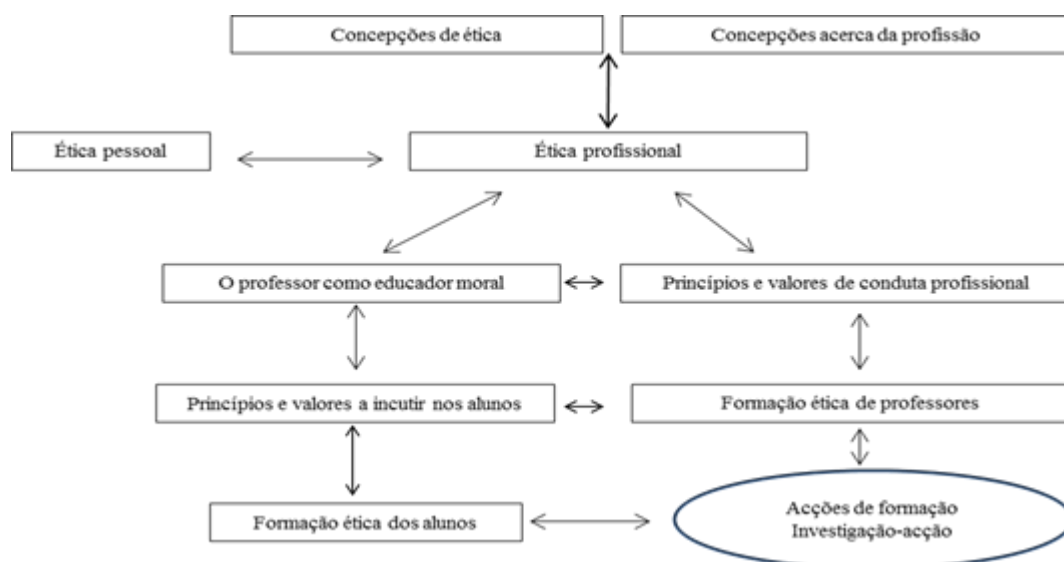


Figura 17 – Percurso de análise dos dados para construção das dimensões de análise

A interpretação e discussão dos dados implicou o cruzamento das várias dimensões e o cruzamento com as fontes que representam diferentes momentos dos processos formativos, nas fases do estudo. Isto permitiu por um lado descrever a formação no seu todo e avaliar os processos formativos e por outro, encontrar mudanças de pensamento e de acção dos professores. Por fim, identificar efeitos da formação nos alunos. Com o programa NVivo, analisaram-se as entrevistas (iniciais e de *follow-up*), os debates das sessões, as observações, os diários e as reflexões (de sessão e finais) e as notas de campo da investigadora na fase intermédia. A partir desta análise, foi possível verificar que as cinco dimensões de análise contêm mais de 4000 unidades de registo assim distribuídas pelas fases do estudo (Quadro 21)⁶⁴:

Quadro 21

Distribuição do número de unidades de registo pelas dimensões de análise nas diferentes fases do estudo

Dimensões	Intermédia	Oficina	Projecto	Total de U.R.
A. Pensamento dos professores acerca da profissão	0	139	173	312
B. Pensamento dos professores no domínio ético	0	193	52	245
C. Formação Ética dos Professores (Experiências prévias, expectativas, motivações, desejos e	0	137	75	212

⁶⁴ A análise de conteúdo integral dos documentos pode ser consultada no **Anexo F** (Por fase do estudo e por tipo de documento).

interesses)

D. Formação Ética dos Alunos (Concepções e Práticas)	62	625	1011	1698
E. Avaliação da Formação e Efeitos da Formação	21	600	1084	1705
Total	83	1694	2395	4172

Os projectos de intervenção foram analisados em termos de: objectivos, situações problemáticas/motivações, estratégias e avaliação.

Os questionários foram analisados estatisticamente e serviram a interpretação dos resultados, em diferentes dimensões.

Nos capítulos seguintes pretendemos descrever e explorar as acções de formação e discutir, em diversos pontos, os principais resultados⁶⁵ que dizem respeito ao desenvolvimento dos processos formativos (mobilizadores de questões éticas) e à relação entre os processos formativos, sustentados pela investigação-acção, enquanto metodologia de formação ética de professores, e os seus efeitos⁶⁶ nos professores (ao nível do pensamento e da acção) e nos alunos.

A figura seguinte ilustra os eixos da análise dos dados que permitem responder às questões de investigação (Figura 18):

⁶⁵ Como já referido, parte dos resultados foram já divulgados e publicados (Feio, 2010; Feio & Caetano, 2011; Feio & Marques, 2013).

⁶⁶ Entendemos como efeitos o conjunto de alterações/mudanças percebidas e expressas pelos professores participantes da formação ou inferidas pela investigadora, associadas à formação e aos processos desenvolvidos.

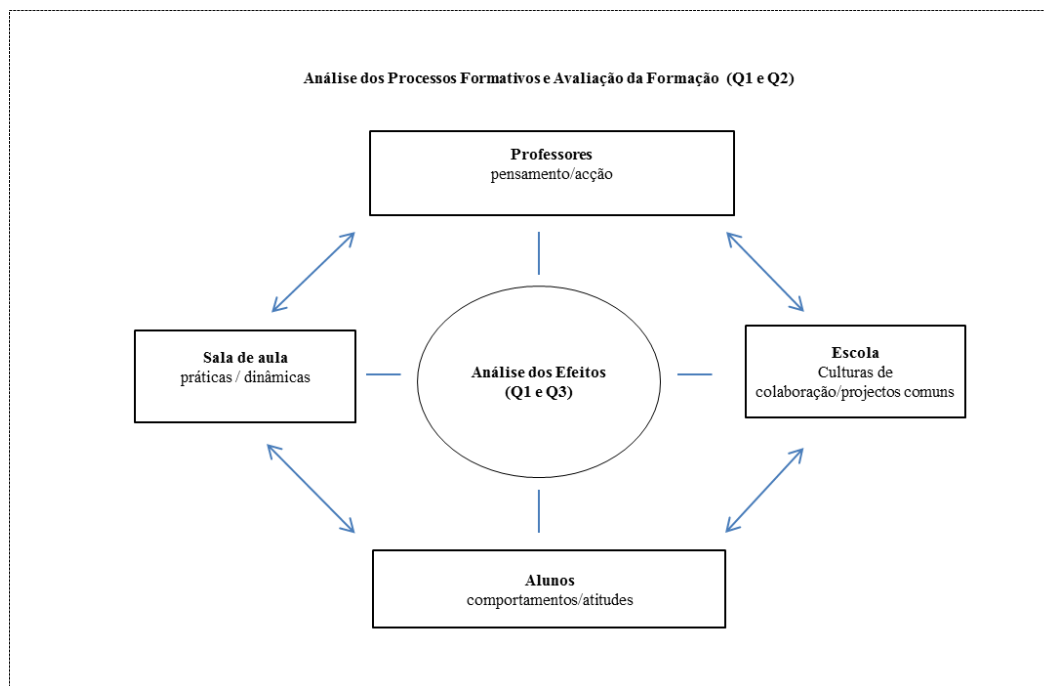


Figura 18 - Eixos de análise dos dados: processos desenvolvidos e efeitos percebidos
*Legenda: Q1 - Questão 1 de investigação; Q2 – Questão 2 de investigação; Q3 – Questão 3 de investigação*⁶⁷

Os processos formativos analisados foram os associados à investigação-acção dentro da formação ética: a colaboração⁶⁸, a observação e reflexão na e sobre a acção⁶⁹ (colectiva e individual), a leitura conceptual no domínio da ética, a experienciação e análise de estratégias de formação ética (com vista à intervenção, como o muro de valores, os dilemas ou o estudo de casos) e a planificação.

Os efeitos foram explorados essencialmente através do pensamento e da acção dos professores expressos nas diversas fontes de dados, em momentos distintos de

⁶⁷ Questão 1: Como é que os processos formativos desenvolvidos permitem trabalhar e aprofundar questões éticas que dão sentido à prática? Questão 2: Que mudanças ocorrem no pensamento e acção dos professores e, caso existam, que níveis de mudança se verificam? Questão 3: De que forma a formação ética desenvolvida pela investigação-acção favorece a formação ético-moral dos alunos, promovendo mudanças de carácter ético nos alunos?

⁶⁸ Entendemos a colaboração desenvolvida como as interacções com graus de intensidade mais fortes (níveis três e quatro), como o entende Little (1990), em que há por um lado, troca aberta de ideias e opiniões, partilha de materiais e métodos e, por outro, o desenvolvimento de trabalho conjunto, no âmbito da formação ética dos alunos.

⁶⁹ Tal como expresso na revisão da literatura, de acordo com Schön (1991a; 1991b) os níveis de reflexão que se procuraram desenvolver situam-se entre uma reflexão na acção (tornar o professor mais consciente, levá-lo a questionar criticamente a acção, dando lugar à experiência), e uma reflexão sobre a acção, num processo mais sistemático de deliberação e de diálogo, com abertura a diferentes pontos de vista e a soluções alternativas, ao mesmo tempo que se procuram respostas para melhorar a prática.

formação: entrevistas, questionário, debates, observações, reflexões e projectos de intervenção.

A análise procurou ir ao encontro dos efeitos dos processos formativos desenvolvidos, associados às finalidades da própria investigação-acção, finalidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, em última instância, ao desenvolvimento da democracia e da justiça na escola, aspectos que se repercutem nos alunos. Por outro lado, procurou ir ao encontro dos efeitos que os sistemas de formação produzem (de acordo com diversos estudos, nomeadamente os apresentados por Roldão et al, 2000), também numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional com repercussões nas práticas lectivas e institucionais. Destacamos:

- O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, associado à construção de saberes (conceptualização de questões éticas e mobilização de conteúdos éticos), à dimensão de mudança (de pensamento e de acção ao nível das práticas lectivas), ao desenvolvimento de níveis de reflexão e à resolução de problemas reais.
- O desenvolvimento de culturas de colaboração na escola, no desenvolvimento de projectos comuns, associadas à formação dos professores, reflexiva e investigativa.
- A promoção de novas formas de interacção e trabalho com os alunos que no âmbito da nossa investigação se refere à formação ética e desenvolvimento moral dos alunos, no quadro de uma formação para a cidadania.

6. Questões de validade e fidelidade da investigação

Colocámo-nos muitas vezes ao longo do nosso trabalho de investigação em reflexão sobre as questões que norteiam as próprias Ciências da Educação cujo “objecto estudado tem uma natureza polissémica, complexa e dinâmica” (Alves & Azevedo, 2010, p. 13), na sua cientificidade, validade e na sua utilidade e (não) cumulatividade.

Este último aspecto, nas palavras de Estrela, apresenta-se do seguinte modo:

Julgo que o problema da utilidade das Ciências da Educação é um ponto crítico onde confluem contradições várias (...) sem alguma previsão ou pelo menos sem transferibilidade do conhecimento obtido numa situação para outra, a utilidade do conhecimento construído é meramente pontual e efémera. (Estrela, 2008, p.44)

Segundo Hargreaves (2007) o conceito de cumulatividade não é simples, muito embora diversos investigadores em educação tenham vindo a afirmar que o seu trabalho tem produzido desenvolvimento no campo teórico. Por outro lado, tem sido difícil 'medir' o significado educacional da investigação e a natureza da causalidade, como acontece nas ciências naturais. O mesmo autor aponta que não se tem produzido conhecimento prático relevante e que não se tem dito aos práticos quais as melhores técnicas para lidar com determinados tipos problemas, com acontece na medicina, por exemplo, nem se tem criado um modelo que relacione investigação com prática. Nas palavras do próprio: “teaching is not at present a research-based profession, if it were teaching would be more effective and more satisfying” (Hargreaves, D., 2007, p.3).

Juntamente com Hargreaves, Reynolds (1994) e outros autores têm-se debatido no sentido de alertar para a importância de tornar útil e relevante para os professores os resultados da investigação. Para estes autores o problema do desenvolvimento profissional dos professores está na reformulação da investigação educacional a fim de produzir o tipo certo de conhecimento que lhes seja de fácil acesso.

A validade das teorias ou hipóteses não depende tanto dos testes científicos como da sua utilidade para ajudar as pessoas a actuar de forma mais hábil e inteligente nos seus contextos (Elliott, 2007). Neste sentido, promovemos formação de professores centrada em processos de investigação-acção no campo da ética. A obtenção de dados de diferentes fontes e a análise com recurso a estratégias distintas, a colaboração e produção científica interpares, entre outros aspectos que nos propusemos explorar, procuraram garantir a validade interna da investigação e a sua fiabilidade.

À semelhança do que propuseram Lincoln e Guba (1986) procurámos respeitar um conjunto de premissas de qualidade metodológica, que permitem validar a investigação. Os autores propõem quatro questões que os investigadores devem colocar-se:

- (1) “*Truth value*”: How can one establish confidence in the “truth” of the findings in a particular inquiry for subjects (respondents) with which and the context in which the context was carried out?
- (2) *Applicability*: How can one determine the extent to which the findings of a particular inquiry have applicability in other contexts or with other contexts or with other subjects (respondents)?

- (3) *Consistency*: How can one determine whether the findings of an inquiry would be repeated if the inquiry were replicated the same (or similar) subjects (respondents) in the same (or similar) context?
- (4) *Neutrality*: How can one establish the degree to which the findings of an inquiry are determined by the subjects and conditions of the inquiry and not by the biases, motivations, interests, or perspectives of the inquirer?
- (Lincoln & Guba, 1986, p. 290)

Também os autores Amado e Boavida (2006) e Amado (2013) apontam a resposta a estas quatro questões que justificam a investigação, em termos de valor da verdade, aplicabilidade, consistência e neutralidade, num paradigma fenomenológico-interpretativo (Quadro 22):

Quadro 22

Questões de validade no paradigma da fenomenologia (adaptado de Amado & Boavida, 2006)

Questões	Fenomenologia
Valor da Verdade	Credibilidade
Aplicabilidade	Transferibilidade
Consistência / Fidelidade	Confiança
Neutralidade	Confirmabilidade

Credibilidade

No que respeita à garantia de credibilidade, isto é, à procura de isomorfismo entre os dados recolhidos, as interpretações do investigador e as várias perspectivas dos actores envolvidos (Lincoln & Guba, 1986), procurámos ser tão descritivos quanto possível e submeter os resultados à aprovação dos participantes, de modo a garantirmos objectividade e não desenvolvermos um trabalho, que se pretende rigoroso, apenas com base em leituras e interpretações do investigador externo. Na procura deste rigor e por forma a contribuir para o aumento da credibilidade do estudo, o investigador deve recorrer a um ou mais protocolos de triangulação (Stake, 2005) para tornar o seu estudo mais forte (Yin, 2006). A triangulação pode ser feita utilizando: *triangulação das fontes de dados*, isto é, conhecendo e confrontando as perspectivas de diferentes informantes/fontes; *triangulação metodológica*, ou seja, recolhendo dados por meio de diferentes técnicas de recolha; *triangulação de investigadores*, feita com recurso a diferentes analistas ou juízes; *triangulação de teorias* que diz respeito à utilização de

perspectivas ou teorias distintas para interpretar os dados (Denzin, 1970; Denzin & Lincoln, 2008).

No nosso estudo utilizámos a *triangulação das fontes de dados*, confrontando dados recolhidos pelos professores envolvidos na formação e pela investigadora-formadora. Envolvemos assim, na nossa investigação, a recolha e análise de dados dos professores e do investigador. Os próprios processos de investigação-acção desenvolvidos pelos professores e o desenho de projectos conferem planos mais distanciados que permitem aumentar o grau de credibilidade deste estudo. O professor tem a melhor posição para aceder aos seus objectivos e intenções em cada situação educativa e tem acesso a um conjunto de dados mais vasto que lhe permite testar e rever ou reconsiderar a sua acção. Os dados dos professores referem-se a registos feitos pelos seus alunos e trabalhos por si desenvolvidos, às suas reflexões e observações e sua análise.

Recorremos à *triangulação metodológica*, na combinação de vários instrumentos de recolha de dados – entrevistas, observação, questionários, debates, a fim de assegurar uma compreensão mais profunda do fenómeno em questão.

A *triangulação de investigadores* foi facilitada pela própria natureza da investigação desenhada. Recorremos aos professores participantes e aos membros da equipa do projecto mais amplo, no qual se enquadrava a Oficina de Formação. As próprias metodologias formativas, em que os professores se colocaram em debate reflexivo ou participaram na entrevista de grupo, apresentaram-se como uma forma de triangulação que procurou garantir a validade da investigação.

Acrescentamos que durante o processo de análise beneficiámos ainda da colaboração de outros colegas investigadores (de diferentes áreas dentro das Ciências da Educação, em particular da área das Ciências Naturais), com quem discutimos a construção das categorias de análise e com quem partilhámos a discussão dos dados.

A escrita deste trabalho foi também partilhada com a orientadora do nosso estudo, com a coordenadora do projecto de investigação mais amplo e outros elementos dessa equipa, e ainda, com outros colegas investigadores.

Por fim, recorremos à *triangulação de teorias*, isto é, à interpretação dos dados recolhidos baseando-nos no que se tem escrito sobre o tema da nossa investigação e que discutimos na parte I da presente tese.

Ao mesmo tempo que as recolhas e análises de dados foram sendo feitas em conjunto e partilhadas, os dados recolhidos pela investigadora – como as entrevistas, os debates ou os questionários – foram devolvidos aos participantes, a fim de procurar e suprimir desentendimentos e de gerar confirmações, numa perspectiva de acrescentar à triangulação outros procedimentos de controlo que contribuem para aumentar a verdade de uma investigação (Amado, 2013; Feldman & Minstrell, 2000).

Aplicabilidade

Neste tipo de investigação há uma clara dificuldade ou mesmo impossibilidade de generalizar os dados obtidos, pois os casos que se estudam têm características específicas e irrepetíveis, pelo que se fala sobretudo de transferibilidade.

Assim, a questão que se coloca é até que ponto as conclusões podem ser transferidas para outros contextos relativamente homogêneos e/ou próximos. No estudo que desenvolvemos recorreremos à descrição detalhada, no sentido de compreender o grau em que os resultados da nossa investigação particular são aplicáveis a outros sujeitos ou contextos.

Consistência

A consistência do nosso estudo manifesta-se pela capacidade de determinar se as descobertas de um estudo se repetiriam consistentemente, replicando o estudo e aplicando de novo os mesmos instrumentos. Procurámos ser cuidadosos e exaustivos na sua apresentação, triangular os dados recolhidos e descrever tão rigorosa e pormenorizadamente quanto possível todos os procedimentos metodológicos e o contexto em que realizamos a investigação.

Neutralidade

Considerando que a neutralidade consiste no grau em que os resultados obtidos resultam apenas dos sujeitos e das condições da investigação e não se devem a motivações, interesses, preconceitos ou perspectivas do investigador procurámos ser tão neutros quanto possível, fazendo assentar as conclusões nas interpretações dos sujeitos e confirmando-as com os próprios, de modo a dar relevo à sua voz, mantendo sempre uma atitude reflexiva e dialéctica entre distanciamento e proximidade. O nosso duplo

papel, de formação e de investigação gerou, naturalmente, algumas linhas de tensão entre estas duas posições, a proximidade e o distanciamento que fomos procurando resolver ao longo do processo investigativo. Contribuíram para esse fim os trabalhos com a equipa do projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de professores*, no cruzamento com as abordagens teóricas e com a análise partilhada de alguns dados. Por outro lado, o próprio processo de escrita da formadora-investigadora, em diversos momentos do processo investigativo, permitiu criar distanciamento na análise dos dados.

Uma vez que o nosso trabalho se centrou em processos de investigação-acção desenvolvidos pelos (e com) os participantes, sustentamos ainda este estudo em alguns critérios de validade nesse domínio. Nos trabalhos desenvolvido por Herr e Anderson (2005, 2009) foram analisados cinco critérios de validade ligados à investigação-acção: validade dos resultados, validade dialógica, validade processual, validade democrática e validade catalítica. Assim, em relação ao nosso estudo apresentamos estes critérios do seguinte modo:

a) Em relação aos resultados

Um dos testes da investigação-acção diz respeito aos resultados que ela gera, nomeadamente a busca de soluções para os problemas encontrados, o que Greenwood e Levin (2005) chamam de *workability*. Mas não se trata de um processo simples de resolução de problemas, implica os participantes na reformulação de novos conjuntos de problemas, em caminhos cada vez mais complexos, numa perspectiva espiralada que caracteriza o processo. Consideramos que o trabalho colaborativo na resolução de problemas identificados e discutidos entre os vários elementos dos grupos terá contribuído para a validade dos resultados. Os resultados do nosso estudo traduzem-se na resolução de problemas da prática mas também na criação de pistas de continuidade do trabalho investigativo.

b) Em relação aos processos

Interligados com os resultados, os processos de resolução de problemas apontam para uma complexa e constante aprendizagem dos indivíduos e reformulação dos

sistemas. Um processo de investigação-acção implica *loopings* de reflexão, pelo que se tal não acontecer, irá reflectir-se nos resultados. A validade dos processos reflecte-se ainda no debate constante de um ou mais problemas, que sustenta o próprio processo, assim como a relação estabelecida entre os participantes (triangulação de dados, multiperspectivas, narrativas, etc.), o que nos parece ter estado assegurado ao longo do processo formativo, pela maioria dos participantes.

c) *Validade democrática*

Diz respeito à colaboração entre todas as partes do processo de investigação-acção. Em primeira instância resultou pela colaboração entre professores participantes das acções de formação, em particular na análise e construção conjunta da intervenção. Reforçámos a partilha e análise de dados entre investigadora e professores e, novamente, referimos a análise de dados partilhada com investigadores do grupo de trabalho *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*. Salientamos ainda a participação de uma consultora de formação proposta pelo Centro de Formação, nomeadamente em debates reflexivos e no processo avaliativo da acção e da investigação⁷⁰.

d) *Validade catalítica*

Este critério refere-se à forma como os participantes e os investigadores se colocam face ao processo de investigação-acção, numa visão e aprofundamento dos seus entendimentos das realidades em que se inserem. Nas palavras de Herr e Anderson: “The most powerful action research studies are those in which the researchers recount a spiraling change in their own and their participants' understandings” (p. 56). Isto reforça a importância da escrita de diários onde se percebem os processos de mudança e as consequências dessas mudanças num processo dinâmico. Traduz-se ainda na transformação das acções (ou parte delas) nos professores e na escola. Entendemos portanto que o nosso estudo responde a este critério, pelas mudanças que os processos operaram.

⁷⁰ Conforme artigo 25ºA do Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro

e) Validade Dialógica

Este critério de validade diz respeito à forma como os pares avaliam a investigação, nomeadamente na disseminação do conhecimento em revistas ou encontros da especialidade, a fim de o debater⁷¹. Outra forma de acertar este critério é pôr-se em diálogo com outros grupos ou indivíduos em processo de investigação-acção ou trabalhar com amigos críticos (McNiff & Whitehead, 2008, p. 159).

Num processo de investigação-acção a existência de amigos críticos pode trazer claras vantagens, se competentes e de confiança:

1. reduzir o volume de energia e de tempo necessários para observação, muitas vezes aliviando o professor do fardo de recolher e analisar os seus dados;
2. ser usados para verificar e evitar ideias feitas nos relatórios elaborados pelos próprios professores;
3. oferecer, quando necessário, comparações com práticas pedagógicas existentes noutros contextos;
4. facultar diálogos críticos no final das aulas;
5. agir como um recurso informal que os professores podem utilizar para as necessidades que diagnosticam;
6. estimular a reflexão sobre e acerca dos contextos, condições e objectivos de ensino e aprendizagem. (Day, 2001, p. 158-59)

⁷¹ Justificamos, assim, a participação em vários encontros e congressos da especialidade. Destacamos o encontro anual do CARN (Collaborative Action Research Network), em 2011 e a conferência “2012 Value and Virtue in Practice-Based Research Conference. Articulating Values and Virtues” liderada por Jean McNiff, ambos com grande reconhecimento internacional (Noffke & Somekh, 2010). Destacamos: *Formação Ética de Alunos – Que estratégias? Que contextos?* (Feio & Nunes, 2011); a comunicação apresentada no I CIEAE, *A formação ética de professores na promoção do envolvimento dos alunos na escola* (Feio, Nunes & Martins, 2013). Ainda, o XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia na Universidade do Minho, com a comunicação *A investigação-acção como estratégia de formação ética de professores e o cruzamento com a formação ético-moral dos alunos* (Feio, 2013). Destacamos ainda a disseminação de resultados da investigação nas escolas, nomeadamente em dois momentos promovidos pela equipa de investigação do projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*. O primeiro momento, em Março de 2011 na Escola Secundária D.Dinis em Lisboa, e o segundo momento em Abril de 2013, na Escola Secundária António Damásio, em Lisboa, com a participação de professores envolvidos na formação e/ou em outros projectos de investigação-acção. Também na obra *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação* (Estrela & Caetano, 2010) são apresentados resultados da investigação, bem como no XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia na Universidade do Minho (Feio & Marques, 2013).

Neste processo encaram-se, em conjunto, os processos de aprendizagem e mudança, partilhando-se ideias, percepções e valores, traduzidos em expressões de sentimentos, esperanças e receios. Os amigos críticos contribuem para a diminuição do isolamento e para aumentar o potencial reflexivo (Day, 2001). Também Kemmis e McTaggart (2005) defendem a importância dos amigos críticos (*critical friends*) na construção de alianças com movimentos sociais mais amplos dentro das instituições (p. 571). Consideramos ter tido este papel em momentos do processo desenvolvido pelos professores, nomeadamente na recolha de dados, impulsionando processos de escrita crítica e colaborando na divulgação. O amigo crítico possui uma relação de igualdade e pressupõe uma preocupação partilhada (Campbell et al, 2004; Day, 2001), o que foi assumido por nós, em diferentes ocasiões. Quisemos criar parcerias práticas que permitissem dar um apoio e questionar as situações, numa relação de confiança. Na perspectiva de Groundwater-Smith et al (2013), esta parceria é sustentada por uma intenção transformativa, que busca soluções numa base de empatia, questionamento, flexibilidade, entre outros aspectos favoráveis ao diálogo.

7. *Compromissos éticos da investigação*

Qualquer investigação que envolva pessoas tem uma implicação de natureza ética. Procurámos, ao longo do processo investigativo, garantir a todas as entidades (escolas, professores, centro de formação) a informação necessária acerca da investigação em curso, bem como assegurar a reserva das suas identidades e de dados, em todos os momentos, mantendo os direitos da propriedade intelectual (cf. Latorre 2003). Por outro lado, e dado que muitas pessoas consideram que os objectivos de mudança social são ameaçadores, tornou-se essencial que na prossecução dos nossos objectivos a honestidade, a cautela e o cuidado do investigador fosse mantida (Bogdan & Biklen, 1994). Aos professores participantes foi dada a liberdade de abandonar a investigação, bem como o controlo das condições e em que medida os seus dados seriam partilhados (cf. Elliott, 2007). Os dados recolhidos pela formadora-investigadora foram sempre disponibilizados aos participantes, quer nos momentos presenciais de formação, quer na partilha de dados (nomeadamente os diários), que foi feita de forma anónima e com conhecimento/consentimento dos participantes.

Nesta tese procurámos apresentar e descrever de forma detalhada os processos vividos (partindo da não omissão) de forma a garantir uma maior justiça face aos fenómenos em estudo.

Procurámos ainda manter uma abertura ao questionamento, à problematização de conceitos, teorias e pressupostos; uma abertura metodológica adequada ao nosso objecto de estudo, interesses e capacidades pessoais; e uma atitude de autoquestionamento no sentido de estarmos atentos à forma como nos implicámos nos fenómenos de estudo, às questões levantadas e às opções tomadas.

**CAPÍTULO V- A OFICINA DE FORMAÇÃO “O PROFESSOR COMO
EDUCADOR ÉTICO-MORAL”**

1. Apresentação da Oficina da Formação

A Oficina de formação “O professor como educador ético-moral”⁷² foi realizada no ano lectivo 2009/2010, ao longo de três meses e meio, com vinte e cinco horas de sessões presenciais.

A proposta metodológica da Oficina foi a investigação-acção, no domínio da formação ética dos professores, enquadrada no estudo mais amplo, coordenado por Maria Teresa Estrela e desenvolvido na Universidade de Lisboa.

Nas sessões presenciais desenvolveram-se debates conceptuais, leituras de textos no domínio da ética⁷³ e sobre a metodologia de investigação-acção, a experiencição de actividades de formação ética e sua discussão, a partilha de experiências, saberes e práticas no domínio da formação ético-moral dos alunos, a análise e discussão de dados da investigação e o desenho/planificação colaborativa de projectos de intervenção – desde o diagnóstico de situações problemáticas à construção de actividades concretas e produção de materiais⁷⁴, intermediadas com fases de experiencição. As sessões de formação foram momentos profícuos de reflexão e de observação dos próprios processos formativos. Em algumas sessões tivemos a participação de mais um elemento do grupo de investigação da universidade.

Em trabalho autónomo, desenvolveram-se processos de observação e reflexão, de planificação, produção de materiais e de intervenção no domínio da formação ético-moral dos alunos. A colaboração e a reflexão foram processos transversais em toda a formação.

A Oficina contou com 17 professores de três agrupamentos de escolas diferentes de Lisboa, a leccionar diferentes níveis de ensino (do 1º ciclo ao 3º ciclo e ensino especial) e com diferentes áreas de ensino. A proposta de colaboração na elaboração de projectos de intervenção levou à criação de oito grupos de trabalho que se agruparam por diferentes critérios (por pertencerem à mesma escola, por pertencerem à mesma área disciplinar ou por pertencerem ao mesmo conselho de turma, trabalhando com os mesmos alunos). Na Oficina houve participação de todos os professores em momentos

⁷² As linhas metodológicas gerais da Oficina estão descritas na *Metodologia – capítulo IV*. Os planos das sessões encontram-se em anexo (**Anexo B**).

⁷³ Grande parte dos textos trabalhados encontram-se na Antologia de Textos construída pela equipa do Projecto de Investigação e publicada em anexo à obra de Estrela &Caetano (2010).

⁷⁴ Colocamos em anexo (**Anexo B.1.**) exemplos de materiais construídos na Oficina pelos participantes.

de discussão e debate, na partilha de ideias, de materiais e de experiências quer as prévias à formação, quer as desenvolvidas no âmbito dos projectos de intervenção nas turmas. Os grupos de trabalho mostraram evidências de colaboração efectiva, ainda que os resultados apontem (essencialmente tratados através dos *follow-up*) para a não continuidade de alguns deles, em períodos posteriores.

Ao longo dos processos de investigação-acção, as diferenças entre os vários participantes verificaram-se essencialmente na sistematização dos processos das observações e reflexões da acção (pelo que de alguns participantes temos poucos documentos deste cariz) e na disponibilidade de continuar o trabalho investigativo-formativo em períodos pós-acção de formação (nomeadamente nas entrevistas de *follow-up*), em particular uma menor disponibilidade dos participantes que se encontravam em fases de final de carreira ou os que não tiveram continuidade na escola em que estavam.

Os processos formativos desenvolvidos na Oficina estão sintetizados no quadro seguinte (Quadro 23):

Quadro 23

Processos formativos desenvolvidos na Oficina: “O professor como educador ético-moral”

Processos Formativos da Oficina	
Sessões presenciais (25 horas)	Trabalho Autónomo
Debates conceptuais na área da ética e da formação ético-moral dos alunos	Registo de comportamentos dos alunos, reveladores de necessidades de formação ética
Leitura e análise de textos teóricos e análise crítica de normativos legais e de resultados da investigação	
Descrição e análise de situações relacionais problemáticas do quotidiano escolar	Desenho/planificação de projectos de intervenção e implementação de actividades e estratégias
Discussão e experiência de propostas de actuação de formação ética:	Observação de aulas para a análise de estratégias e metodologias de actuação para a formação ético-moral dos alunos (muro de valores, textos, casos,...)
- Discussão de dilemas éticos	Observação e avaliação do progresso dos alunos e do seu comportamento
- Discussão de casos	
- Jogo de papéis/ role-playing	Produção de reflexões individuais
- Muro de valores	
- Trabalho de histórias e construção de textos	Construção de <i>portfolio</i> de formação
Construção/produção/selecção de materiais de formação ética	
Construção conjunta de grelhas de observação e outros instrumentos de investigação	
Desenho/planificação de projectos de intervenção	
Reflexão das sessões presenciais	
Análise conjunta dos dados recolhidos em trabalho autónomo	

Nas sessões presenciais destacamos como estratégias mais específicas de formação ética, procurando contribuir também para a própria investigação-acção, pelo carácter reflexivo e colaborativo que se quis imprimir e por apresentarem aspectos que se ligam quer à planificação da acção, quer à própria intervenção

O muro de valores (Korthagen et al, 2001), feito em duas etapas: uma primeira individual e uma segunda colectiva. Em ambas, os professores foram convidados a definir uma hierarquia de valores, organizada num painel. Na actividade colectiva houve um debate pelo qual se procurou analisar semelhanças e diferenças entre os participantes. A discussão de dilemas, quer dos próprios professores, quer dilemas a serem propostos aos alunos para debate, baseando-se sobretudo em dilemas morais de Kohlberg, tendo os professores feito, eles próprios, debates com os seus alunos, sobre estes dilemas. Trabalharam-se da mesma forma alguns casos, quer experienciados, considerados com potencial formativo, quer imaginados, por forma a serem postos aos alunos. O role-playing surgiu da própria análise de casos e mostrou-se uma estratégia formativa com forte apelo à reflexão posterior e ao debate, focando os pontos mais relevantes e as formas de actuação mais significativas na resolução de problemas reais.

Nos momentos de trabalho autónomo os professores observaram os seus alunos e a sua própria prática, reflectindo-a, percebendo situações problemáticas ou deficitárias e projectando mudanças, através da planificação da sua acção.

De acordo com a experiência vivida em formação e com os resultados que agora apresentamos, construímos a representação dos ciclos de investigação-acção desenvolvidos na Oficina de formação. Embora faça parte de uma estrutura maior, esta representação equivale a diferentes momentos que se organizaram em ciclos mais pequenos, como o representado pela figura seguinte (Figura 19):

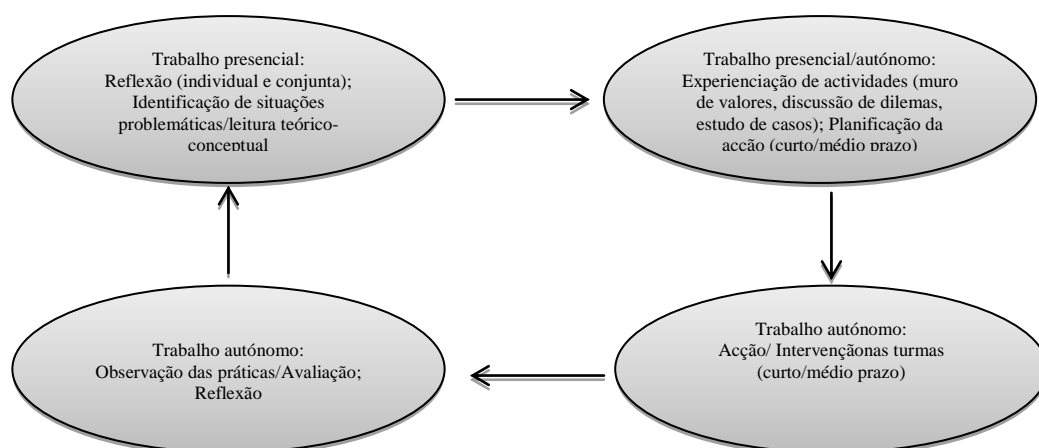


Figura 19 - Ciclos de investigação-acção desenvolvidos na Oficina de Formação “O professor como educador ético-moral”

Consideramos que os ciclos de investigação-acção desenvolvidos na Oficina de Formação apresentam aspectos semelhantes ao modelo proposto por Elliott (1991), num tipo de investigação-acção associada também aos trabalhos de Stenhouse ou Schwab do tipo prático-deliberativa (McKernan, 1996). Justificamos esta afirmação no sentido deste processo ter permitido, nomeadamente, um questionamento das práticas e do ensino, tornando-o num objecto de estudo para os participantes, ao mesmo tempo que permitiu deliberar sobre a prática e testá-la, através de actividades concretas, para depois observar e discutir o trabalho realizado. A investigação-acção vivida deu valor à interpretação dos participantes acerca da sua prática (e do seu questionamento) como à comunicação interactiva, à deliberação, à negociação e à descrição, com o fim de compreender a prática e resolver os problemas que dela advêm, de forma mais ou menos imediata (curto/médio prazo).

Associamos ainda os processos vividos, aos descritos por Goyette e Lessard-Hébert (1987), procurando nas fases de acção responder às questões levantadas pela análise de situações problemáticas dos contextos profissionais em que os professores se inseriam, intermediadas por fases de planificação e de avaliação da acção. Neste caso, o carácter metodológico inerente à própria modalidade de oficina, parece ter privilegiado ciclos como o apresentado, com planificações e intervenções a curto/médio prazo, não deixando cair a importância de uma reflexão e avaliação colectivas ao longo do processo. A reflexão e a colaboração foram processos transversais aos ciclos de

investigação-acção, informados pela leitura e discussão de carácter teórico e/ou normativo.

Os resultados da Oficina de que damos conta apontam, também, para processos de investigação-acção colaborativa desenvolvida entre os participantes e entre os participantes e a investigadora (que se prolongaram para momentos pós-oficina, com alguns), bem como se destaca o papel facilitador da formadora-investigadora enquanto moderadora de um processo de investigação-acção e ainda a perspectiva do processo educativo como objecto de investigação, numa perspectiva de o melhorar.

Em diferentes momentos da formação recolhemos dados acerca das perspectivas, desejos e interesses dos professores, quer no que respeita a esta formação, quer à formação ética de forma mais genérica. A análise destes dados, durante o processo, permitiu de alguma forma adaptar a formação de acordo com os mesmos. Apresentamo-los no ponto seguinte.

2. *Motivações de inscrição, expectativas, experiências prévias e interesses no domínio da formação ética*

Para uma caracterização geral da acção consideramos importante explorar o que levou os professores a participarem nesta Oficina e que expectativas traziam e/ou foram criando ao longo da mesma. Recolhemos estes dados quer em momentos iniciais (entrevista, debates), quer ao longo do processo (reflexões). As entrevistas de *follow-up* informam também em larga medida estas categorias de análise.

Na reflexão da primeira sessão presencial de formação, a formadora-investigadora fez referência a questões deste tipo, como mostra o excerto:

Esta primeira sessão serviu, em primeira instância, para conhecer o grupo de formandos e perceber as suas expectativas face a esta formação e ao tema. O que também foi entendido durante as entrevistas de grupo. (RSF1_O)

Em vários momentos da Oficina de Formação os professores apontaram alguns aspectos relacionados com a sua formação no domínio da ética, com as motivações que os levaram à inscrição na acção de formação, com as expectativas criadas, sejam de natureza metodológica, seja de outra ordem, apontando ainda aspectos relacionados com a sua visão acerca de uma formação ética de professores, num domínio mais geral.

Construímos dentro da **dimensão C** de análise as categorias: Formação ética recebida até à data; Motivações de inscrição na formação; Expectativas face à formação em que se inscreveram; Perspectivas, desejos e interesses face à formação ética no geral.

Formação ética recebida até à data

O quadro seguinte apresenta as subcategorias e os indicadores referentes à presente categoria (Quadro 24):

Quadro 24

Categoria – Formação ética recebida até à data (Dimensão C – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Nenhuma	Sem formação nesta área
Na formação inicial	Ligada à natureza do curso Ligada a outras áreas disciplinares
Na formação contínua	Em acções de formação

Em momentos iniciais de recolha de dados, a perguntas como “que formação têm feito nesta área?” a maioria dos professores indicaram que, até se terem inscrito nesta acção de formação, não tinham feito nenhuma formação no domínio da ética e/ou da deontologia, com expressões como: “Eu não tive nenhuma...”; “Mas não tive nada a esse nível” (EI_O).

Houve, no entanto, três professores que apontaram, na entrevista inicial abordagens a questões éticas na formação inicial, quer ligadas à natureza do curso, quer ligadas a um conjunto de disciplinas necessárias ao desenvolvimento da própria formação inicial de professores:

Prof. H. – Eu sou de desporto por isso implicitamente tive, há uma abordagem ética no desporto (...)

Prof. L. – Isso são componentes que estavam sempre nas pedagogias, na história da psicologia.

Prof. I. – Alguma relação com a filosofia... (EI_O).

Houve ainda uma professora que apontou ter tido abordagens pontuais a estas questões em formação contínua: “Há assim coisas pontuais ao longo da minha vida de formações” (EI_O).

Nas reflexões finais e nas entrevistas de *follow-up* houve professores (3 e seis professores respectivamente) a referir novamente a falta de formação neste domínio até terem frequentado esta acção de formação. São exemplos expressões como as que encontramos nas entrevistas de *follow-up*: “Nem tinha tido nunca formação nessa área” (EF2_O); “Formação escolar nesse âmbito nunca tinha feito” (EF3_4_O) ou “na formação inicial ou contínua de professores nada, era a primeira vez que via isto na formação de professores” (EF6_O).

Motivações de inscrição na formação

Foi sobretudo nos momentos iniciais e em momentos de reflexão final (retrospectivos) que os professores referiram as motivações que os levaram a inscrever-se na Oficina. O quadro seguinte apresenta as subcategorias e os indicadores dentro desta categoria (Quadro 25):

Quadro 25

Categoria – Motivações de inscrição (Dimensão C – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Motivações internas	Associada ao cargo desempenhado Pelas problemáticas da escola e dos alunos Pelo tema ou conteúdos
Motivações externas	Obrigatoriedade de formação Por não haver mais opções

As motivações prenderam-se, essencialmente, com o interesse pelo tema (seis professores): “Esta oficina foi escolhida pela pertinência do tema para mim” (RF1_O); “Assim a inscrição nesta acção foi gerada pela curiosidade de ver como seria feita a abordagem às questões éticas” (RF14_O).

O desempenho do cargo de director de turma foi indicado como motivação de inscrição nesta acção por quatro professores:

Sentia alguma insegurança em voltar a ser directora de turma, como é que eu ia desenvolver isto com os meus alunos, pensei que o vir aqui podia dar-me instrumentos ou pelo menos pôr-me a pensar nestes temas e que me possa ser facilitador da minha prática enquanto D.T. (EI_O)

Encontramos ainda indicadores ligados a problemáticas das escolas (três professores), como mostra o exemplo:

Em virtude de recebermos nas nossas escolas cada vez mais alunos com NEE, torna imperativa a necessidade de fazer com que os alunos ditos “normais” aceitem com normalidade e facilidade a diferença expressa nos outros alunos. Com base nesta premissa decidimos escolher esta formação. (RF10_O)

Houve ainda, por parte de alguns professores, motivações de inscrição ligadas à obrigatoriedade da formação para efeitos de progressão na carreira (seis professores): “Bem, inscrevi-me porque precisa dos créditos urgentemente” (EF7_O) “Para além da obrigação imposta pelo Estatuto da Carreira Docente no que concerne à avaliação” (RF1_O).

Expectativas face à formação em que se inscreveram

Como já referido, as expectativas dos professores face à formação foram sendo expressas em diferentes momentos do processo formativo e em diferentes documentos, o que denota uma reflexão constante acerca quer do processo quer dos resultados que se esperavam. Apesar da existência de unidades de registo indicadoras da não existência de expectativas, a grande maioria dos professores indicou ao longo dos seus discursos expectativas face a esta acção de formação, conforme o quadro seguinte (Quadro 26):

Quadro 26

Categoria - Expectativas face à formação em que se inscreveram (Dimensão C – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Expectativas face às aprendizagens	Clarificar/mobilizar conceitos Conhecer e trabalhar estratégias
Expectativas face ao desenvolvimento pessoal/profissional	Desenvolver competências de reflexão ética Enriquecimento do currículo Poder trabalhar o lado humano Valorizar-se na profissão Melhorar o papel de director de turma Melhorar a intervenção junto dos alunos Resolver problemas/dilemas éticos
Expectativas face à metodologia	Encontrar um espaço de reflexão e de diálogo Formação tradicional

Considerámos nas expectativas face às aprendizagens as unidades de registo que se referiam àquilo que os professores esperavam aprender na formação, quer ao nível de conceitos/conteúdos, quer ao nível de estratégias de formação ética para trabalhar com os alunos. Dentro das expectativas ligadas à aprendizagem, o conhecer e trabalhar estratégias de formação foi a mais referida nos discursos analisados (10 professores), por exemplo: “achei que me ia dar ferramentas, mais formas de trabalhar com os miúdos” (EF5_O); “Tinha então a expectativa de que aquilo me ia servir para as aulas (...) Claro que li novamente muita coisa, li filosofia, por exemplo, mas senti-me confiante de que ali ia arranjar muita coisa, ia arranjar actividades mais diversificadas” (EF6_O).

Também a expectativa de clarificar/mobilizar conceitos éticos em formação fez parte, com frequência, dos discursos de oito professores, quer na entrevista inicial quer nas reflexões finais:

(...) Quando queremos incutir alguma coisa que para eles é uma novidade, é sempre muito mais difícil. E talvez a acção nos possa ajudar nesse sentido. (EI_O)

Sentia que era necessário que certos valores fossem interiorizados, apreendidos para assim poderem agir de acordo com determinados princípios de conduta construídos interiormente, balizados obrigatoriamente pelas normas legais e sociais vigentes, mas onde se procura o bem e a justiça. (RF1_O)

Fiquei na expectativa de que aquilo ia servir-me sobretudo para essa unidade. Apesar de nós em geografia, sobretudo no 9º ano, falarmos em solidariedade, direitos humanos. Não quer dizer que não se fale antes, faz parte de tudo, quando falamos de natalidade, mortalidade, envelhecimento, acabamos muitas vezes por estar a falar de ética (...) Quando saiu o resultado de que ia haver oficina eu ia ter cidadania à noite e uma das unidades tinha a ver directamente com a ética, pensei, ouro sobre a azul, tenho mesmo que fazer esta oficina (EF6_O)

Também nas reflexões das sessões encontramos referências dentro do mesmo indicador, como mostram os exemplos:

Talvez esta necessidade surja, em boa parte, do facto da Geografia Humana apelar com frequência a posicionamentos desta ordem – nomeadamente na abordagem de conteúdos/conceitos de cidadania como a multiculturalidade, os processos de aculturação e difusão cultural, as etnias, a ajuda internacional, entre tantos outros (Rse2ª_O)

Considerámos nas expectativas face ao desenvolvimento pessoal/profissional todas as unidades referentes àquilo que os professores esperavam que podia melhorar o seu desempenho ou que contribuía para o seu desenvolvimento pessoal. A maioria dos indicadores dentro deste grupo de expectativas têm a expressão de não mais de quatro professores, embora sejam de interessante reflexão.

Assim, dois professores indicaram que pretendiam melhorar o papel de director de turma, relacionando-o com as aulas de Formação Cívica: “muitas vezes sentia, sobretudo em Formação Cívica, que não estava a ter os resultados do trabalho que apresentava considere que era urgente obter formação nesta área” (RF1_O); “mas como senti a necessidade relativamente ao meu papel de DT nesse ano, com aquele 6º ano e como tinha essa necessidade (...) Tinha uma visão de DT e de FC um bocado atravessada, pouco investimento da minha parte também” (EF2_O).

Esta última professora, referiu também a necessidade de desenvolver competências de reflexão ética: “Portanto, eu precisava mais a nível pessoal, de me obrigar a reflectir sobre assuntos que não reflectia há muito tempo” (EF2_O).

Também na entrevista inicial e em debate houve a referência de três professoras ao desejo de desenvolver a sua reflexão ética, numa perspectiva de autoconhecimento: “Por vezes há saturação, há inseguranças, saber como resolver, tantos papéis, tanta sobrecarga... E eu gostava que as coisas fossem organizadas na cabeça das pessoas. A começar por mim” (EI_O); “Eu também vinha aqui testar-me, perceber se tinha uma conduta correcta...” (D3_O).

Encontramos a alusão à necessidade de resolver problemas e dilemas no discurso de três professores, como no exemplo: “pensava que estava aqui a resposta para os nossos problemas do dia-a-dia, para os nossos dilemas” (D3_O).

Ainda o melhorar a intervenção junto dos alunos no domínio da ética esteve presente nas reflexões das sessões de dois professores: “Criou-me expectativas para

uma melhor intervenção junto dos alunos: sistematização e metodologia do desenvolvimento da ética (e da moral?)” (Rse1ª_O).

Referiu-se ainda o enriquecimento do currículo: “Iniciei esta formação com um misto de curiosidade e expectativa no sentido de me serem fornecidas novas experiências que resultassem num enriquecimento no currículo da minha vida profissional” (RF13_O).

Nas expectativas ligadas à metodologia houve referência de dois professores ao desejo de encontrar na formação um espaço de debate e reflexão conjunta: “Sendo habitualmente DT e considerando que qualquer professor tem um papel enquanto educador moral, há muito que sentia a necessidade de encontrar um espaço de reflexão e debate em relação à temática desta formação” (RF14_O). E uma referência, em debate, acerca da metodologia ligada a lógicas mais transmissivas de formação, como receituário: “Eu pensava que vinha aqui, tinha um manancial e era só escolher” (D2_O).

Ao longo do processo formativo podemos encontrar nas reflexões da formadora-investigadora alusões às expectativas dos professores percepcionadas por si. Estão ligadas à metodologia:

Fiquei na dúvida se o que os formandos estão à espera neste momento é de menos momentos de reflexão e debate e sim de momentos em que lhes são dadas actividades para irem fazer com os alunos em sala de aula, num caminho mais vertical de formação. Sei que grande parte da formação de professores é feita nesses moldes, mas numa estrutura de formação com uma metodologia de investigação-acção não pode ser esse o caminho. (RSF_O)

Perspectivas, desejos e interesse pela formação ética no geral

A insuficiente oferta de formação no domínio da ética não parece ser compatível com o desejo dos professores da sua existência associado ao valor que lhe atribuem, nomeadamente no sentido de permitir a sua actuação nesse domínio. O desejo dos professores de dar à ética um lugar de destaque na sua formação havia sido já apontado em estudos anteriores (Duarte, 2009; Estrela & Caetano, 2010; Silva, 2009). No estudo mais amplo, por exemplo, através da análise dos questionários dos professores, a grande maioria dos inquiridos posicionava-se de *Acordo* ou *Total Acordo* com a introdução de

uma disciplina específica de ética na formação de professores (71,3%, n=793)⁷⁵. Nos nossos questionários em particular, destacamos dois itens sobre a formação ética de professores, que, aliás, foram determinantes no desenvolvimento desta formação (Quadro 27):

Quadro 27

Formação Ética: Percentagens do questionário (Oficina)

	DC(1)+ D(2)	NCND(3)	4 (C)+5 (CC)
a. Compete aos sistemas de formação de professores assegurar/promover a formação ética	4%	32%	64%
b. Uma formação ética dos professores deveria assentar na reflexão sobre situações concretas	0%	21,20%	78,80%

Nos dados da Oficina encontramos também, em vários discursos de diferentes professores evidências da importância atribuída à formação ética de professores, em momentos finais do processo (nove professores), o que denota que a experiência vivida em formação promoveu essa reflexão. O quadro seguinte (Quadro 28) identifica as subcategorias e os indicadores, quer da valorização da formação ética dos professores, quer as perspectivas face à formação ética no geral:

Quadro 28

Categoria – Perspectivas, desejos e interesses face à formação ética em geral (Dimensão C – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Valorização da formação	Formação ética necessária e urgente
Face aos princípios metodológicos	Formação ética feita entre alunos e professores
	Tem de ser concreta e ligada à prática e vir de dentro da escola
	Deve promover a reflexão ética

Os dados apontam, em primeiro lugar, a atribuição de uma elevada importância à formação ética na profissão docente (10 professores):

É importante que os professores frequentem formação no âmbito da educação ético-moral para a sua preparação para os desafios com que hoje se defronta no campo da educação dos alunos. (RF2_O)

Torna-se fundamental, no sistema de formação de professores em Portugal, incrementar uma formação contínua do corpo docente, para a abordagem e desenvolvimento da

⁷⁵ Dos 1112 questionários analisados no referido estudo, 19 correspondiam aos professores desta Oficina.

temática dos valores ético – morais com os alunos, de modo a que a sua acção na vida possa ser produtiva e fazer a diferença num tempo de tão grandes agitações e mudanças como aquele em que vivemos. (RF7_O)

Eu acho muito importante, os professores fazerem uma formação destas (...) Porque na formação inicial ficamos muito pela didáctica. E no fundo às vezes andamos à volta de determinados temas e se houvesse reforço deste tema dos valores, talvez já entrassem de outra forma. (EF3_4_O)

Estes professores valorizavam não só o saber fazer, o conhecimento de estratégias promotoras deste trabalho com os alunos, como também a formação do carácter ou o desenvolvimento ético do próprio professor, dimensões que se interpenetram, quando o professor se constitui como exemplo de conduta para os seus alunos:

Assim, para além de ser necessário promover a adopção e cumprimento destes valores nos próprios professores, é necessário que eles mesmos se vejam como figuras constituintes de exemplo aos alunos, e assumam esse carácter da sua profissão com a real responsabilidade que lhes está inerente, e com as limitações/ constrangimentos que detêm enquanto seres humanos. Mas para que o trabalho com os alunos seja produtivo, no sentido da interiorização dos valores éticos, há que dar formação aos professores para a abordagem destas temáticas. Falar e demonstrar alguns destes valores perante os alunos acaba por ser problemático para diversos professores, e até mesmo controverso, dado o carácter complexo e profundo que a abordagem constitui. (RF7_O)

Não só ficou expresso o reconhecimento da importância da ética na formação de professores, quer para assegurar boas práticas, quer para o desenvolvimento ético dos próprios professores, como foram ainda apontadas estratégias de formação ética de professores desejadas pelos participantes. Considerámos neste sentido perspectivas e desejos face à metodologia de uma formação ética em geral, registadas essencialmente em momentos finais do processo formativo:

Uma formação de professores deverá, sem dúvida, apostar numa formação ética que possibilite uma boa gestão dos incidentes críticos e um constante questionamento e

atenção para com as atitudes do aluno no seu dia-a-dia escolar, possibilitando ainda a correcção das suas atitudes enquanto seres sociais (RF6_O)

O excerto indica que a construção desta perspectiva condiz com o próprio processo formativo vivido, no sentido em que se perspectiva no âmbito do desenvolvimento profissional, um questionamento constante e um olhar atento sobre os fenómenos/problemas/situações de carácter ético no que respeita aos alunose turmas. Parece haver encontros entre as necessidades, expectativas e motivações dos professores da Oficina e as orientações decretadas por exemplo, no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/07 de 19 de Janeiro), no que concerne aos seus deveres profissionais. Por exemplo, no referido estatuto é apontado o compromisso dos profissionais em:

Contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e colectivamente (...)
Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade (artº10º)

A metodologia prevista para a acção de formação, aberta e flexível, permitiu uma adaptação entre a formação desejada e a recebida, baseada quer em análises de conteúdo (entrevista inicial, reflexões das sessões e debates), quer pela análise quantitativa das respostas do questionário. As análises, num processo que se quis de investigação-formação foram reinvestidas na própria formação, como já referido, numa abordagem humanista da análise das necessidades dos formandos (Barbier & Lesne, 1986), mas sem perder de vista os nossos objectivos de investigação e de formação. Um denominador comum entre uns e outros foi, essencialmente, uma abordagem formativa centrada na escola e na comunidade, nos contextos reais, tendo em vista a acção concreta em determinadas situações, baseando a reflexão e a intervenção nas experiências de cada um (cf. Korthagen, 2009).

Assim, tal como concluiu um professor da Oficina “não se concebe a utilização de fórmulas ou acções pré determinadas que garantam êxito nas áreas indefinidas da prática” (RF6_O), pelo que, na voz de outro professor, “é necessário que a formação

seja mais do que uma panóplia de formas teóricas de abordagem da temática” (RF7_O). E acrescenta, possivelmente condicionado pelo processo vivido:

Para este efeito, é importante que exista uma maior colaboração entre os professores e um espírito de aprendizagem contínua e ampla, capaz de unir teoria e prática e de, partindo de problemas práticos/ concretos, e da reflexão crítica sobre o processo de investigação e os resultados obtidos, conseguir promover a melhoria da acção docente nos alunos. (RF7_O)

Nos resultados do questionário apresentado no estudo de Estrela e Caetano (2010), a maioria dos inquiridos apontaram a reflexão sobre situações concretas (63,7%, n=708), como estratégia formativa privilegiada.

Em síntese, os professores procuraram uma formação mais prática que teórica, mais centrada nos reais problemas da escola e da comunidade do que nos decretos, mais voltada para a resolução dos problemas do que para as progressões na carreira, mais virada para a melhoria que para a estagnação.

A expressão desta dimensão de análise nos diferentes momentos de reflexão, intercruzada com os próprios processos e estratégias formativas, é indicadora da mobilização de conteúdos éticos em formação que nos parecem interessantes. Destacamos o assumir a responsabilidade de formação dos alunos no domínio da ética, responsabilidade que traz em certos casos insegurança ou provoca necessidades de formação; a reflexão acerca da formação ética e de metodologias de formação ética; a própria reflexão ética, nomeadamente numa perspectiva de autoconhecimento, onde se abre espaço ao questionamento dos próprios valores e condutas; ou a busca por soluções a situações cada vez mais complexas e problemáticas no âmbito escolar, neste domínio.

Procuraremos nos próximos pontos explorar a mobilização destes conteúdos éticos, associando-os ao processo de formação. A partir da interpretação dos dados, apresentaremos indicadores da avaliação e dos efeitos da formação prevendo o potencial formativo da investigação-acção e de processos como o diálogo e a reflexão no domínio da formação ética de professores.

3. Os processos formativos e os conteúdos éticos mobilizados

Embora consideremos que a exploração das expectativas tenha sido um processo de mobilização e problematização ética, neste ponto procuramos discutir de forma efectiva de que modo o processo formativo, pela investigação-acção, contribuiu para a mobilização de conteúdos éticos que se articulam com a prática lectiva dos professores neste domínio.

De entre os principais conteúdos éticos abordados na formação destacamos o papel do professor como educador moral; diferentes perspectivas éticas; os valores éticos; os dilemas e tensões éticas vividas; e as abordagens, estratégias e recursos de formação ético-moral dos alunos.

Algumas estratégias de formação mostraram-se determinantes na mobilização de conteúdos éticos como a análise e o debate de dilemas, o role-playing, a construção e discussão de muros de valores, bem como a leitura conceptual na área da ética. Também os processos colaborativos e a reflexão (colectiva e individual) sustentada em todas as actividades desenvolvidas se constituíram dimensões estratégicas transversais e fundamentais na mobilização dos mesmos conteúdos.

3.1. Processos mobilizadores de reflexão acerca da profissão e dos papéis e competências do professor

Na entrevista inicial e nos debates das sessões, foram discutidos e problematizados os papéis e as competências do professor, nomeadamente no domínio da formação ética dos alunos.

Também as reflexões produzidas no final das sessões e as reflexões finais da formação traduziam muitas expressões acerca destas questões, assim como nas entrevistas de *follow-up* surgiram concepções/percepções acerca da profissão docente.

Encontramos pois, ao longo do processo formativo a expressão do pensamento dos professores acerca das suas competências e funções, destacando-se nos dados as competências do tipo relacional e ético, onde incluímos o professor como educador moral dos alunos. Não obstante, os dados indicam a presença de competências de natureza científica e didáctica e de auto formação. Este último grupo foi categorizado segundo descritores utilizados por Perrenoud (2000) onde os professores mostram a capacidade de reflectir sobre o seu trabalho (auto questionamento), sobre situações

problemáticas da prática, procurando soluções, ao mesmo tempo que demonstram capacidade de trabalhar na incerteza e imprevisibilidade.

O quadro seguinte (Quadro 29) sintetiza as subcategorias e os indicadores que permitem afirmar a mobilização de conteúdos desta natureza na formação, nomeadamente o papel do professor enquanto educador moral:

Quadro 29

Categoria - Competências e funções do professor (Dimensão A – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Competências relacionais e éticas	Diálogo Liderança Trabalho em equipa Compreensão e empatia Cuidado e preocupação Educação ética das famílias Educação moral/para os valores dos alunos Promoção da autonomia e da cidadania
Competências de autoformação	Questionamento Busca de soluções para os problemas Trabalho na incerteza/ imprevisibilidade
Competências científico-didáticas	Partilhar ou transmitir conhecimento

Em definições claras sobre as competências do professor, ligadas às suas obrigações, e ao que está legislado⁷⁶, encontramos competências que permitem desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, numa dimensão científica, social e ética, ao mesmo tempo que obrigam o professor a desenvolver-se ao longo da sua vida profissional, nomeadamente nas suas competências reflexivas.

Em resposta a questões do tipo “*o que é para si ser professor*”, por exemplo na entrevista inicial, encontramos registos acerca do entendimento da profissão, muito centrado nas competências relacionais e éticas, com realce para o cuidado e a preocupação com os alunos, numa dimensão afectiva da profissão: “ser professor é ser um bocadinho pai, mãe, madrinha” (EI_O); “lidamos com seres humanos, há emoções, há valores” (EI_O). Ainda em relação às competências de natureza relacional e ética (com grande expressão), encontramos várias referências em outros documentos (cinco

⁷⁶ A propósito veja-se o Decreto-Lei 240/01 de 30 de Agosto que decreta o perfil geral de desempenho de educadores e professores. Neste decreto faz-se alusão às dimensões profissionais do professor: dimensão profissional, social e ética, dimensão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem ou dimensão de aprendizagem ao longo da vida. Estas dimensões estão em estreita ligação com as competências apontadas pelos professores da Oficina.

professores nos debates, 10 professores nas reflexões de sessão, 17 professores nas reflexões finais, seis professores em entrevista de *follow-up*).

Com isto, damos particular significado ao assumir, pelos professores, que lhes compete educar moralmente os seus alunos, numa época de mudança tão acelerada como a que a vivemos:

No debate para uma educação para a mudança, os problemas relativos ao tipo de atitude face aos alunos e do modelo de prática a levar a cabo na sala de aula, que não são só do momento presente mas que vem preocupando a sociedade nos últimos anos, são fulcrais, pois aí se joga, no terreno, a viabilidade e a afectividade das teorizações que, legitimamente, procuram que a escola acompanhe a viabilidade da mudança cada vez mais rápida e o desafio de um futuro que é já hoje. É neste contexto que o educador tem e terá e cada vez com maior premência um enorme papel a desenvolver na formação ético-moral dos alunos. (RF6_O)

Da competência ética e relacional fazem parte aspectos ligados, como aponta Alte da Veiga (2002), à sensibilidade ética (escuta, empatia, aceitação, cuidado, afectividade), que gera uma predisposição para agir. Os exemplos podem ser complementados com as referências que os professores fazem ao seu dever na promoção, entre outros aspectos, da autonomia do aluno ou enquanto educadores das suas famílias:

(...) quando nós fazemos as reuniões gerais com os pais, sensibilizamos para, por exemplo, não vir em jejum para a escola, tomar um pequeno-almoço saudável, a higiene,... por exemplo, um aluno vê mal e precisa de óculos, que dorme pouco, hábitos que têm em casa e que nós detectamos aqui... nós vamos dizer directamente aos miúdos, quer dizer podemos falar com eles (...) (D2_O)

A participação na definição de normas de actuação prepara os alunos para o seu futuro papel como cidadãos intervenientes desenvolvendo a responsabilidade, autonomia e capacidade de argumentação. (Rse6ª_O)

No que respeita às dificuldades gerais da profissão, o quadro seguinte apresenta as subcategorias e os indicadores (Quadro 30) desta categoria:

Quadro 30*Categoria - Dificuldades gerais da profissão (Dimensão A – Oficina)*

Subcategorias	Indicadores
Relacionadas com o professor	Profissão de desgaste Profissão não valorizada Que advêm do início de carreira Isolamento
Relacionadas com a escola	Problemas que provêm do ambiente da escola
Problemas que provêm das políticas educativas	Trabalho burocrático Distância entre administração e professores Mudanças constantes

O isolamento que se vive na profissão foi o mais apontado, sobretudo em momentos finais do processo (três professores em entrevista de *follow-up* e um professor na reflexão final).

Para alguns professores o isolamento dificulta o trabalho docente: “Sim, sinto. Sozinha é mais complicado e mais pobre” (EF5_O); “A função de professor é muito isolada, quando estamos na sala de aula não sabemos o que se passa fora daquilo” (EF2_O); “É difícil, até porque não há tempo para as pessoas falarem e combinarem as coisas” (EF1_O).

Prevemos que a formação possa auxiliar à quebra deste isolamento, se se coadunar com momentos de abertura à colaboração. Se por um lado a necessidade de colaboração ou de uma reflexão conjunta existe para pôr fim ao isolamento na profissão, por outro, as próprias medidas educativas que aumentam o trabalho burocrático dos professores não fazem face a esta necessidade.

Por outro lado ainda, o próprio ambiente que se vive na escola pode ser desfavorável à desejável colaboração: “Há escolas que incentivam, mas neste momento não há nada que incentive, há mau clima na escola” (EF5_O). Outras dificuldades da profissão docente foram apontadas por professores da Oficina, embora com poucas incidências, como o facto de ser uma profissão cada vez menos valorizada socialmente e uma profissão de desgaste.

3.2. Processos mobilizadores de reflexão sobre ética, moral e valores

Os indicadores que encontramos na **dimensão B** de análise (Pensamento ético dos professores), demonstram que a acção de formação contribuiu para a reflexão ética em diferentes momentos e permitiu mobilizar diversos conteúdos éticos de que

destacamos: concepções de ética e moral, valores éticos, ética pessoal e ética profissional, posição face a um código deontológico e dilemas éticos. As expressões do pensamento encontram-se nas diferentes fontes de análise, embora com mais incidência em momentos de debate e de reflexão conjunta do que em momentos de reflexão individual, o que nos leva a prever que a reflexão ética se produziu mais na relação entre os elementos do grupo, o que parece pôr em evidência a intersubjectividade no caminho da construção partilhada de definições e de condutas, resultantes de um processo de diálogo, argumentativo (Afonso, 2010a) e/ou deliberativo. A experiencição de actividades ligada à reflexão ética, como o muro de valores, a discussão e análise de dilemas éticos e o estudo de casos foi uma estratégia formativa que evidenciou mas também discutiu o pensamento ético dos professores participantes. As reflexões produzidas no final dessas sessões são disso uma evidência.

Nos debates feitos nas sessões e na entrevista inicial, discutiram-se questões ligadas às concepções de ética e moral, às origens da ética pessoal e à sua relação com a profissional, aos valores que guiam os professores na profissão e aqueles que se querem desenvolver nos alunos, a posição face à existência de um código deontológico. Podemos encontrar referências a todos estes conteúdos nas reflexões de sessão (essencialmente nas que ocorreram depois de momentos de experiencição) e nas reflexões finais de alguns professores, o que denota que alguns participantes mantiveram níveis de reflexão ética mais aprofundados ao longo de todo o processo formativo. O exercício de reflexão enquanto processo formativo teve efeito na mobilização dos conteúdos éticos.

A verbalização de um conjunto de dilemas nas diferentes fontes de dados ou a sua expressão nos questionários exprimem também uma reflexão ética em contexto formativo, cuja exploração serviu como estratégia formativa no domínio da ética.

Ao mesmo tempo esta expressão aponta para domínios do pensamento ético acerca da responsabilidade assumida pelos professores no desempenho da sua actividade profissional, no que à formação ética dos seus alunos diz respeito. O seu envolvimento com esta função apresenta-se claro, embora ocorra com a dificuldade já prevista, de que os dilemas são expressão.

Exploraremos os indicadores desta dimensão num ponto posterior, a fim de percebermos mudanças/evolução do pensamento ético ao longo da formação.

3.3. *Processos mobilizadores de reflexão sobre a formação ético-moral dos alunos*

O pensamento e as acções no domínio da formação ética dos alunos (**Dimensão D**) constituem-se evidências de que a formação permitiu a reflexão ética e a sua problematização ligando-a a aspectos da prática, em particular às estratégias e abordagens de formação ética, aos contextos e às situações problemáticas motivadoras da intervenção. Ocorreu em diversos momentos do processo formativo, em especial nos debates conjuntos, a partir da leitura conceptual, e a partir da experientiação e dos processos colaborativos. Estas evidências encontram-se presentes nos vários documentos produzidos pelos professores (observações e reflexões) e nos resultantes de momentos de reflexão em grupo (debates e entrevista inicial). Também a construção dos projectos de intervenção, em colaboração, é indicador da mobilização de conteúdos éticos neste domínio, durante a formação.

Exploraremos os indicadores desta dimensão num ponto posterior, a fim de percebermos mudanças de pensamento e de acção ao longo da formação, dentro desta dimensão.

3.4. *Os processos formativos vividos específicos da investigação-acção – aspectos valorizados e os contributos para a mudança*

Apesar das evidências que informam a ligação entre a acção de formação e a mobilização de conteúdos éticos, em diferentes domínios, procuramos neste ponto explorar a avaliação específica dos processos formativos (**Dimensão E**). Assim, exploraremos a análise dos diferentes documentos produzidos pelos professores ao longo do processo e as entrevistas de *follow-up*, discutindo indicadores específicos de avaliação, cujos resultados foram já parcialmente apresentados (e.g. Feio, 2010, 2013; Feio & Caetano, 2011; Feio & Marques, 2013) e comunicados (como o encontro anual do Collaborative Action Research Network, em 2011 ou a conferência “Value and Virtue in Practice-Based Research Conference. Articulating Values and Virtues” em 2012). As nossas notas reflexivas contribuem para a reflexão deste ponto, bem como a descrição dos processos vividos.

Os processos avaliados foram os vividos em formação, associados à investigação-acção, avaliação expressa no quadro seguinte (Quadro 31). São informados

pelas diferentes fontes de dados, sobretudo as de avaliação intermédia (reflexões/observações) e final (reflexões finais e entrevistas de *follow-up*):

Quadro 31

Categoria - Avaliação dos processos formativos específicos da investigação-acção (Dimensão E – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Leitura teórica e debate conceptual	Permite a reflexão ética Aumenta o conhecimento de estratégias de formação ética Aumenta a consciencialização
Experienciação de actividades em sessão	Aumenta a consciencialização Aumenta o comprometimento Confere maior segurança É valorizada
Planificação de projectos/intervenção	Aumenta a organização/estruturação
Reflexão	Aumenta a consciencialização Permite/contribui para a reflexão ética
Observação de aulas/sessões	Aumenta a consciencialização
Colaboração entre participantes e com a formadora	Permite a partilha e o trabalho conjunto Confere maior segurança Permite a reflexão ética
Investigação-acção em geral	É valorizada Permite a resolução de problemas Aumenta o conhecimento da prática Favorece a intervenção na formação ética dos alunos

A leitura teórica e o debate conceptual

Foi promovida em formação a leitura de textos e normativos relacionados com questões do domínio da ética e das diferentes abordagens de formação ética dos alunos (perspectivas desenvolvimentistas, de formação do carácter, de clarificação de valores ou perspectivas mais holísticas). Foram também desenvolvidos diversos debates, alguns decorrentes dessas mesmas leituras, mas também decorrentes de outros momentos formativos, como a experiencição de actividades, a análise das concepções e práticas de formação ética dos alunos ou em torno de concepções éticas diversas (conceitos de ética e moral, valores éticos, código deontológico ou o professor como educador moral). Assim, os debates mostraram-se importantes momentos na mobilização de conteúdos éticos.

Encontramos nas reflexões feitas pelos professores, depois de momentos de debate, referências importantes ao seu papel como educador ético-moral, reforçando-o

ou à crescente responsabilização dos professores para educar para os valores éticos e para a cidadania. Isto denota a importância destes momentos na mobilização de conteúdos éticos:

Debatemos o papel do professor como mediador de conflitos lendo e analisando uma série de textos muito interessantes cheios de dilemas sobre a atitude mais correcta a tomar perante determinada situação. (Rse4^a_O)

Alguns professores valorizaram a leitura dos resultados da investigação:

Gostei de ver a análise estatística das nossas respostas. Apesar de estarmos em oposição...estamos todos certos? Há uma ética ou há várias éticas? (Rse2^a_O)

Esta estratégia mostrou-se pois bastante valorizada e há evidências desta valorização também em reflexões da formadora-investigadora:

A acrescentar a isto veio a análise dos normativos legais da educação, desde a lei de bases à autonomia das escolas, ou ao estatuto da carreira docente que vinha embalar este sentido com que estávamos dos nossos papéis, o que nos deixou um pouco críticos em relação aos mesmos. Assim, pareceu-me que a análise destes documentos foi tão rica do ponto de vista crítico e reflexivo. (RSF_O)

O carácter investigativo da formação permitiu que os professores fossem adaptando as leituras às suas necessidades, como evidencia uma reflexão da formadora-investigadora:

Penso que ficam algumas questões nos professores, que passam ainda por algum desconhecimento dos temas e das abordagens à formação ético-moral dos seus alunos. Sinto necessidade de trabalhar as diferentes abordagens de educação para os valores, desde MCV, ao MEC ou a abordagens desenvolvimentistas, dando, não só uma perspectiva histórica das questões, como dando ferramentas para que as pessoas possam conhecer diferentes formas de trabalhar sem que umas sejam mais correctas que outras. (RSF_O)

Alguns professores recorreram às leituras teóricas a fim de informarem a sua prática e compreendê-la, tal como foi descrito por Caetano (2010a) a propósito da análise dos dados desta acção de formação:

Por exemplo, ao nível do aprofundamento das reflexões, observou-se um especial empenho dos professores do grupo A [Oficina] na procura de complementarem leituras para além da sessão. A modalidade de Oficina não seria, por si, factor de valorização dessa teoria, mas a orientação para um tempo de trabalho autónomo talvez tenha favorecido este aprofundamento (p. 162)

Em termos de mudança, a leitura e o debate conceptual tiveram um papel importante na promoção da reflexão ética dos participantes e na construção mais partilhada do conhecimento, mas também por definirem actuações mais informadas (contribuindo para o conhecimento de estratégias de formação ética). Por outro lado, encontramos algumas referências à importância desta estratégia formativa na consciencialização de aspectos do domínio ético: “Foi muito relevante para mim tomar consciência da presença de referências a este papel nos documentos legais que regulam a docência - uma vez que nunca me tinha centrado nesta questão” (Rse2^a1_O); “Foi importante perceber que questões de índole ética povoam os vários diplomas legislativos sem serem, em muitos casos, objectivamente explícitos e sem se traduzirem na prática” (Rse2^a 2_O); “Apercebi-me que a legislação contempla aspectos ético-morais, de que nunca me tinha apercebido”; (Rse2^a 3_O).

Também a leitura de textos de autor alimentou estas reflexões, tendo contribuído para um nível mais aprofundado de consciência e integração de dimensões éticas diversas:

Permitiu-me ainda fazer conscientemente a ligação entre justiça, igualdade e democracia (através da leitura de textos). (Rse3^a_O)

Permitiu-me ainda rever/clarificar o meu conceito de ética através da leitura dos textos de Maria Rosa Afonso “Diferentes perspectivas de pensamento ético” e “Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos” de Ana Paula Caetano distinguindo-a assim de moral (Rse3^a_O).

Ao promover os debates e as leituras nas sessões presenciais, acreditávamos que seriam um importante contributo para a movimentação do ciclo investigativo, nomeadamente os mais relacionados com a formação ética dos alunos. Os dados apontam que de uma forma geral a reflexão ética foi aprofundada, a consciencialização elevou-se e a prática foi mais informada, nesse domínio.

A experiência em sessão de actividades de formação ética

Em sala de formação foram exploradas algumas actividades específicas de formação ética, que pela sua natureza (reflexiva, dialógica, colaborativa) contribuíram para o desenvolvimento da própria metodologia de investigação-acção, procurando actuar na planificação da intervenção. Foi experimentado e discutido o muro de valores, feita a discussão de dilemas éticos e desenvolveram-se estratégias de role-playing, entre outras. Isto significa por um lado, que cada actividade se constituiu um importante momento na mobilização de conteúdos éticos em formação, mas por outro tornou possível perceber pela análise dos dados as mudanças associadas a cada uma das actividades experienciadas. Com efeito, para cada uma das actividades os professores expressaram a sua avaliação, essencialmente após terem sido realizadas ou em momentos finais de avaliação. Por considerarmos interessantes, apresentamos os indicadores avaliativos, diferentes de avaliações mais genéricas sobre a própria experiência, no quadro seguinte (Quadro 32):

Quadro 32

Categoria - Avaliação das actividades de formação ética experienciadas em sessão (Dimensão E – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Análise e discussão de dilemas	Aumenta o entendimento de situações particulares Facilita a resolução de problemas Permite a reflexão e consciencialização
Estudo de casos e role-playing	Facilita a resolução de problemas É valorizada a estratégia
Muro de valores	Permite a reflexão sobre acções Contribui para atitudes positivas

De um modo geral podemos verificar que as actividades escolhidas contribuíram, na perspectiva dos professores, para uma reflexão ética. Se o debate e a leitura conceptual permitiram operar essencialmente no domínio do pensamento, esta

experienciação apresenta indicadores que se ligam ao pensamento mas também à prática, num processo de isomorfismo da formação. Vejamos o que referem acerca do muro de valores, da discussão de dilemas e do estudo de casos e role-playing, nos sub-pontos seguintes.

Muro de valores

O muro de valores, actividade inspirada na actividade *The Wall* descrita por Korthagen (2001), corresponde a uma actividade de hierarquização de um conjunto de valores dados e foi experimentada não só na nesta Oficina, como em outras acções de formação que fizeram parte da segunda parte do estudo *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores* (Estrela & Caetano, 2010). Foi ainda descrita e avaliados os seus efeitos, quer na publicação referida, quer em estudos subsequentes como o de Marques (2010).

A actividade foi realizada em duas fases, uma individual e outra colectiva, esta última permitindo uma abertura ao diálogo e ao debate em torno de questões éticas. Num momento inicial potenciou a reflexão individual, naquilo que aponta a formadora-investigadora: “Houve professores a acrescentar valores que não estavam contemplados nos cartões, o que me pareceu positivo” (RSF_Oficina).

Pretendeu uma tomada de consciência em torno dos valores do professor, debate que se alargou a outros temas éticos, como o papel do professor enquanto educador moral:

A elaboração do muro de valores [na Oficina] permitiu mobilizar conteúdos éticos relativos a valores, ao papel do professor e práticas de ensino e desenvolver conhecimentos sobre questões éticas em geral, sobre si próprios e sobre procedimentos, bem como clarificar o propósito e estabelecer um comprometimento com esses conhecimentos para a sua acção de formação ética e moral dos alunos, nos contextos escolares (Feio, 2010, p. 125)

Foi essencialmente nas reflexões feitas depois das sessões de formação, em especial depois da terceira sessão em que o muro de valores foi experimentado, que emergem os indicadores sobre esta actividade e sobre o seu potencial reflexivo e formativo (cinco professores nas reflexões, três professores nas observações):

Retiro ainda reflexão sobre os valores e como estes se podem transmitir sem ser pelo exemplo dado pelo professor. Levantam-se muitas questões, nomeadamente se este tipo de trabalho não será mais indicado para outros níveis etários” (Rse3^a_O)

Foi importante deparar-me com a dificuldade de escalonar os diferentes valores, até porque, para mim, eles funcionam de forma concomitante (Rse3^a_O)

Na construção do muro de valores, percebi a dificuldade de hierarquizar valores fundamentais e tomei consciência da existência de preferências. Também tomei uma consciência mais clara de que ao agir podemos afastar-nos significativamente dos valores que consideramos essenciais (preferenciais), sobretudo quando nos encontramos perante dilemas (Rse3^a_O)

Num processo de transferência para a prática, percebe-se a associação desta actividade à resolução de problemas:

Efectuarei a construção do muro de valores com a minha direcção de turma, bem como com os dois alunos dos quais sou tutora, seleccionando um conjunto de valores que se identifique com problemas já detectados. (Rse3^a_O)

Estipulámos como lema de ano Somos alunos de/com sucesso. Nesse sentido foram trabalhados subtemas, como por ex. Saber ouvir, Saber estar, ‘Os nossos fracassos são sempre os nossos melhores professores’ ou ‘Os grandes esforços que fazemos quando temos que nos superar fazem sempre de nós pessoas melhores’. O poder de acreditar que podemos ser melhores do que realmente somos consegue não só melhorar e elevar a auto-estima como superar de forma inesperadas as expectativas de todos. Apesar dos fracos resultados dos alunos, da desagregação familiar a que se encontram votados e dos condicionalismos de ordem social, não desistimos. (O10_O)

Percebe-se, ainda, nos discursos produzidos pelos professores acerca desta actividade realizada com os alunos, que foi possível, por um lado retirar conclusões acerca dos valores mais importantes para os alunos (justiça, respeito, amizade, honestidade ou responsabilidade) e por outro, permitiu aos professores construir pontes

entre este entendimento dos alunos e os seus comportamentos éticos, prevenindo actuações futuras a este nível:

Foi pedido aos alunos que explicassem a ordenação dada. A maior parte dos alunos colocou em primeiro lugar o valor do respeito seguindo-se a responsabilidade e a justiça. (O3_O)

Desta análise o grupo [de professores-investigadores] retirou duas conclusões: a amizade está na base de qualquer um dos muros e a tolerância ficou de fora, por ser uma palavra difícil (...) Os resultados, na nossa turma, foram: Respeito (11 votos), Honestidade (9 votos) e Responsabilidade (7 votos), como valores mais votados... Estavam definidos os valores a trabalhar prioritariamente e o Muro da Turma. (O10_O)

Discussão de Dilemas

A análise e debate de dilemas é uma estratégia formativa que tem sido desenvolvida e investigada por diversos autores, nomeadamente num contexto nacional e no domínio da formação ética (Caetano, 1997; Caetano & Afonso, 2009; Estrela, Afonso & Caetano, 2010; Marques, 2010) e que procura incentivar uma prática reflexiva e desenvolver competências deliberativas.

Na acção de formação em análise realizou-se a discussão de dilemas, uns já construídos e outros baseados nos resultados dos questionários e da entrevista inicial.

Verificou-se que esta actividade, para além da transferência para a sala de aula, terá, tal como indica Caetano (2010a) na análise intercasos que faz, “favorecido processos de observação e intervenção, cujas repercussões ultrapassam o conhecimento e reflexão conceptual” (p. 162).

O exemplo seguinte é uma reflexão de uma professora acerca da utilização dos dilemas:

Acho que faz mais sentido isso do que o fazer de conta, o representar um dilema. No fundo uma história vivida faz mais sentido do que contado. O dilema contado mas não vivido não é tão... Quando fazemos uma pergunta sobre aquele dilema a pessoa vai inventar uma resposta que não foi vivida, não foi sentida... (EF2_O)

A abertura à discussão e à multiplicidade de pontos de vista, no domínio da ética foi factor valorizado por três professores, como mostram os exemplos: “Muito útil. Eu gostei. Fazer comparações com os colegas. Eu não gosto de ficar fechada na minha perspectiva, se não tivermos a de outros ficamos sempre fechados” (EF3_4_O);

Nesta sessão fomos confrontados com diversos *dilemas* e apercebi-me que tendemos a contextualizar os dilemas de acordo com as nossas *vivências*, partindo daí para os *posicionamentos* que julgamos ser os mais adequados. É sempre muito enriquecedor o confronto com opiniões diversificadas, que apontam *outros ângulos de visão* e que conduzem a *lógicas de posicionamento diferentes*. É também muito bom poder usufruir momentos próprios para o aprofundamento destas questões. (Rse5^a_O)

O trabalho com os dilemas éticos foi entendido por cinco professores como um meio de resolver problemas: “com os dilemas pode chegar-se à resolução dos problemas” (EF3_4_O); “Os dilemas como situações de conflito interior e como meio de entender os outros permitem-nos encontrar soluções” (Rse6^a_O); “A comunicação/partilha de problemas/dilemas do nosso quotidiano é essencial para a procura de respostas bem como para a tomada de decisões/acções equilibradas” (Rse6^a_O). Também na prática parece permitir diferentes actuações: “A modelagem da acção a determinadas situações (dilemas) por um grupo de pessoas, neste caso professores facilita a sua acção e permite ao adolescente /aluno compreender/apreender claramente regras de conduta dos seus professores (modelos)” (Rse6^a_O).

Houve também da parte de um professor a associação da actividade conjunta de dilemas e do conflito sociocognitivo à consciencialização: “Nesta sessão entendi a necessidade de gerar conflito de ideias para criar momentos de reflexão e de tomada de consciência que conduzam a conclusões e posicionamentos” (Rse4^a_O).

Em suma, a discussão de dilemas promoveu oportunidades de conhecimento procedimental sobre estratégias, o conhecimento sobre os respectivos efeitos e o conhecimento sobre si próprio, o que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Estudo de casos e role-playing

Houve ainda nas sessões de formação a discussão de casos para serem usados em estratégias de role-playing, quer entre professores, quer entre alunos. Em relação a

esta estratégia encontramos menos referências avaliativas nos discursos dos professores. Ainda assim, foi uma estratégia valorizada por quatro professores: “Eu acho que sim, que isso faz sentido, é um bocado aquilo que acontece nalgumas aulas de psicologia. Aplicam situações concretas. São estudos de casos. Eu acho que isso é importante” (EF5_O).

Assinala-se o seu papel na reflexão e na resolução de problemas: “Foi uma sessão muito produtiva na sua fase final, com o estudo de casos em grupo, dicas de propostas de trabalho com estudo de casos para transpor para a sala de aula. Um deles sobre indisciplina muito importante para mim” (Rse4^a_O).

A avaliação das actividades experienciadas permitiu evidenciar que a experienciação destas actividades contribui para o aumento do comprometimento e da segurança no domínio da formação ética dos alunos. Por outro lado, a existência de práticas em sala de aula decorrentes desta experienciação constitui-se uma evidência do isomorfismo da formação, alimentando o ciclo de investigação-acção. Apresentam-se alguns exemplos que associam a experienciação à segurança e ao controlo sobre a formação dos alunos (aspecto referido por cinco professores nas entrevistas de *follow-up*, por quatro professores em reflexão final e por cinco professores nas reflexões de sessão):

Senti-me bem a experimentar... E senti-me segura com os miúdos (...) Se fosse uma formação em que eu ficasse com muitas lacunas, a pensar se será bom se não, eu se calhar não me aventurava tanto. E assim, como sentimos na pele... E sinto-me preparada para fazer isso no futuro (EF3_4_O)

Todas as propostas de trabalho foram experimentadas durante as sessões, uma ideia que me parece excelente, já que ao experimentarmos as actividades antes de as propormos aos alunos podemos ter consciência de uma série de factores que na teoria nos passariam ao lado, foram motivadores para mim. (RF12_O)

A experienciação aumentou os níveis de comprometimento face ao desenvolvimento das actividades em sala de aula, como princípio de isomorfismo:

Esta sessão foi muito importante, nela tomámos um primeiro contacto com diferentes estratégias de trabalhar os valores com os alunos, de os hierarquizar, de debater e

clarificar o assunto, de começar a transformar os alunos em cidadãos ético – morais. Foi a sessão mais interessante até ao momento. Dela tirei para a próxima aula de formação cívica, para trabalhar os valores de responsabilidade, justiça e respeito, tendo em conta os problemas sentidos na turma. (Rse3ª_O)

Encontramos um número significativo de referências em relação ao comprometimento com as actividades de formação ética dos alunos (três professores nas observações, sete professores nas reflexões de sessão, seis professores nas reflexões finais e cinco professores nas entrevistas). O comprometimento traduziu-se sobretudo em actividades de sala de aula para trabalhar os valores, como apontam os exemplos:

De futuro sei que já sou capaz de desenvolver nos meus alunos valores e processos de pensamento e de conduta de natureza ética... Sinto que não vou ficar por aqui. Reconheço-me como uma pessoa que procurará saber mais e enriquecer cada vez mais o seu conhecimento, desenvolvimento e formação pessoal e profissional, sempre no sentido de poder dar mais e melhor aos seus alunos e aos outros com quem vive o seu dia-a-dia. (RF13_O)

Tenho continuado a trabalhar a questão dos valores na minha DT...Portanto é a mesma DT do ano passado. Agora é o 9º e tenho continuado a trabalhar os valores com eles (...) Eu tenho a intenção de se para o ano pega numa direcção de turma nova, voltar a fazer o muro de valores...Isso eu quero pegar agora. Eu não fico pelas intenções e a C. também não, é uma questão de no tempo certo pegar nas coisas. (EF3_4_O)

A nível da prática em si, eu como professor da Área de Projecto, já no ano passado tentei aplicar um bocado isto e este ano também estou a tentar aplicar... O que levaria era aquela questão dos textos e dos casos a abordar. (EF5_O)

Segundo Hargreaves (1999), um professor que percebe a importância de uma prática transpõe-na para outros contextos, que pode ser outra sala de aula ou outra escola. Caetano (2001, 2003) aponta níveis de mudança em termos de extensão, em que as práticas são aplicadas a outros contextos. O exemplo seguinte de um professor expressa a extensão referida pela autora:

Deste modo, é intenção dos docentes que compõem este grupo de trabalho continuar a abordar estas temáticas na sala de aula, nomeadamente através da implementação das actividades restantes do projecto de intervenção, e o desenvolvimento futuro de outras, mesmo que não ocupem o cargo de direcção de turma, com vista a propiciar nos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica sobre as suas próprias acções e opiniões, possibilitando a alteração da sua forma de pensar e agir, e colocando-os como meios catalisadores da mudança que muitas vezes se impõe no seu seio familiar. (RF3_O)

Se a expressão de comprometimento se encontra em grande medida nos *follow-up* e reflexões finais, também ao longo do processo formativo foi possível encontrar esta expressão, em especial depois da experienciação: “Tentarei junto dos alunos que acompanho nos apoios, aplicar a elaboração do muro de valores. Estimular e compreender junto deles qual o grupo de valores que mais se coadunam com eles” (Rse3^a_O); “Irei estimular os conceitos práticos junto dos alunos que recebem o meu apoio, assim como, os das turmas sempre que possível. Defendendo que só desta forma podemos obter uma evolução sustentada da humanidade relacionando-a com o seu meio envolvente” (Rse3^a_O).

As observações feitas pelos professores apontam também a expressão de comprometimento face às actividades ou estratégias, numa perspectiva flexível, em que os processos de transferência e transponibilidade estiveram presentes:

Como vamos continuar a trabalhar este assunto ao longo do ano esperamos que essa confiança aumente e que quando voltarem a registar o significado dos valores tudo possa estar mais claro na sua mente... Em aulas futuras vamos repetir esta actividade com outras sequências de imagens, que remetem para outros dilemas e que fazem parte do mesmo jogo. (O1_O)

De acordo com o plano elaborado para esta turma, daremos cumprimento às tarefas atrás descritas e aí constantes, considerando que o mesmo se encontra sempre em aberto e sujeito aos ajustes que verificarmos serem necessários” (O10_O)

Prevejo continuar a abordagem da temática lançando dilemas em relação à actuação a ter lugar quando um amigo ou professor toma conhecimento da existência de uma situação deste género – deve ou não falar” (O6_O)

Houve ainda professores que quando interrogados nos *follow-up* sobre a continuidade das suas acções no domínio da formação ética dos alunos, reforçaram este aspecto (três professores): “As actividade que não fizemos no ano passado, eu considero que neste momento estou a fazê-las...Os alunos estão a fazer um pequeno projecto que está de certa forma relacionado com aquele [da formação]” (EF1_O).

A planificação de projectos e da intervenção

Se os dados nos indicam que a experiencição nas sessões de formação permitiu elevar os níveis de comprometimento dos professores face à prática de formação ética dos alunos, indicam ainda que a planificação, feita em momentos de trabalho presencial e em momentos de trabalho autónomo, se traduziu efectivamente em projectos de intervenção postos em prática pelos professores da Oficina (num total de oito projectos).

Nos projectos de intervenção analisados podemos encontrar em todos eles como estratégia de intervenção o muro de valores, o que denota uma ligação entre a experiência em formação e a prática. Por outro lado, encontramos em seis projectos, actividades em que os alunos são colocados em reflexão ética através da discussão de dilemas morais, através da discussão de casos (textos, histórias e/ou imagens) ou do role-playing. Ainda a análise de documentos orientadores e construtores de regras (como os regulamentos), o debate em torno de questões éticas (promovidos muitas vezes por textos, histórias ou filmes), de resolução de conflitos ou de violência (em muitos tomando a forma de assembleias e jornais de parede) indicam a mobilização de estratégias de formação ética na prática escolar. Estas actividades e estratégias coincidem em grande medida com as desenvolvidas em formação com os professores. Por outro lado, a planificação destas actividades indicam também os conteúdos éticos que as sustentam, através dos objectivos traçados.

Segundo alguns professores, a formação permitiu uma maior estruturação na planificação (quatro professores) e apresentamos dois exemplos: “Esta formação constitui uma ajuda preciosa na estruturação do trabalho em sala de aula” (RF8_O); “Eu não teria feito uma planificação, nem sabia como fazer isso em FC (...) eu conseguir ter essa capacidade de projectar num ano... eu não tinha isso”. (EF5_O)

À semelhança dos outros processos a planificação inerente à investigação-acção revelou-se ser um efeito da formação. Destacamos pois a recursividade dos processos

formativos associados à investigação-acção que se apresentam, ao mesmo tempo, processos e efeitos da formação nos professores.

O papel da observação directa e da reflexão

Outros dos processos associados à investigação-acção desenvolvidos nesta formação foram a observação das práticas (e da própria formação) e a reflexão decorrente dessa observação. A observação como instrumento de recolha de dados num processo de investigação-acção foi desenvolvido nas próprias sessões de formação e em momentos de trabalho autónomo (nas salas de aula), dos quais analisámos os registos (num total de 11 professores). Não tomando um carácter tão sistemático que nos permita considerá-los diários, os registos de observação directa traduzem alguns aspectos muito importantes: diagnóstico de situações problemáticas, descrição de práticas (nomeadamente as do domínio da formação ético-moral dos alunos), mas ao mesmo tempo reflexões sobre e nessas práticas. A observação, enquanto processo da investigação-acção, permitiu a mobilização de conteúdos éticos, principalmente no que concerne ao papel dos professores enquanto educadores ético-morais dos seus alunos. Permitiu reflectir formas de actuação e estratégias neste domínio, como se percebe pelo exemplo:

É claro que, na qualidade de DT, e tendo já assumido que dar um sermão, seria o mais ineficaz e o menos oportuno, decidi, de imediato, orientar a reflexão, através de dois dilemas. Ressaltavam, como valores, o Respeito, a Responsabilidade, a Honestidade (ou a ausência dos mesmos) e a Justiça. No primeiro caso, os grupos foram implacáveis, no seu sentido de Justiça. (O10_O)

As práticas de observação foram valorizadas, sobretudo de forma implícita, quando os professores avaliaram a formação ou a própria investigação-acção. No entanto, de forma explícita encontramos referências ao potencial formativo da observação, enquanto tomada de consciência (quatro professores): “Os momentos de turbulência vividos, também têm servido para retratar e analisar o comportamento da turma e a forma desorganizada de pensamento e intervenção” (O4_O).

A reflexão foi um processo desenvolvido em diversos momentos da formação, de forma transversal. Destacamos a reflexão conjunta pelo debate, a reflexão decorrente das leituras e da experiencição de actividades. Por outro lado, a reflexão individual, quer no final das sessões presenciais, quer em momentos de trabalho autónomo, embora nestes momentos o carácter sistemático não esteja associado a todos os professores da Oficina (ligados às práticas de observação). Houve contudo reflexões finais individuais de todos os professores participantes (17 participantes).

No que diz respeito à avaliação da reflexão enquanto processo, destaca-se com maior número de unidades de registo (um professor no debate, seis professores nas entrevistas de *follow-up*, quatro professores nas reflexões finais, 16 professores nas reflexões das sessões) a referência a uma maior consciencialização da acção ética. Isto foi referido em expressões como:

É interessante como por vezes parece que estamos em desacordo com a opinião dos outros e um “e se...” vindo da formadora, ou até mesmo de um colega, faz com que tudo mude e que até estejamos de acordo. Sempre achei que os verdadeiros valores eram algo intrínseco e inerente à nossa personalidade, mas a verdade é que perante novos conflitos interiores, aqueles que devemos criar permanentemente nos nossos alunos, alguns tornam-se questionáveis. (Rse5ª_O)

A reflexão ética tomou lugar, assim, como estratégia e como efeito em si mesma, percorrendo-se um caminho para níveis mais aprofundados de reflexão que, segundo a caracterização de Korthagen (2009), tornam visíveis aspectos relacionados com a missão e a identidade profissional. Destacamos os exemplos, em diferentes momentos:

Esta sessão permitiu-me tomar consciência da dificuldade que temos em definir os nossos valores. Obrigou-me a pensar no que orienta a minha conduta e porquê. Fez-me reflectir e mais importante, revelou-me que o significado que um valor tem para mim, não é igual ao de outras pessoas que pertencem ao mesmo grupo cultural que o meu. (Rse1ª_O)

No decorrer desta acção de formação, tive oportunidade de pensar com mais

profundidade em assuntos que até agora se me apresentavam de uma forma mais superficial (RF4_O)

Não posso deixar de referir que esta formação foi uma oportunidade pessoal para reflectir sobre o meu papel como professor e educador. Penso ter ficado ainda mais sensibilizado para o facto dos docentes constituírem uma figura exemplar para os alunos, pelo seu carácter paternal e pelo seu âmbito pedagógico e de proximidade/confiança (RF7_O)

Percebemos ainda, pelos discursos que, para além da reflexão na acção, há uma forte componente reflexiva sobre a acção, indicadores de uma reflexão dialógica (nomeadamente na consideração de outros pontos de vista em termos de valores), onde o questionamento e a justificação da acção está presente, mas também aspectos de deliberação ética, nomeadamente no domínio da intervenção com os alunos.

Embora compreendamos o apelo de Estrela (2001) face ao cuidado com o uso da reflexividade do prático como “slogan de apresentação profissional” (p. 127) sob pena de depreciar o próprio professor, trabalhador intelectual, adulto e capaz de reflexão antes, na e sobre a acção, esta capacidade pode ser desenvolvida para níveis mais profundos ou com funções diferentes, sendo que a formação pode actuar neste sentido, como mostram os dados.

Assim, a Oficina foi um espaço onde a reflexão tomou um importante papel, na relação com a própria metodologia adoptada e dentro do domínio da ética:

É sobretudo desse ponto de vista que a acção de formação constitui uma preciosa oportunidade. Um dos aspectos de relevo da acção foi proporcionar uma melhor tomada de consciência das referências ao papel ético-moral de que não tinha tão clara consciência. (RF14_O)

Ainda que a elaboração de diários reflexivos por parte dos professores-investigadores seja uma estratégia com um enorme potencial formativo (Postic & De

Ketele, 1988), a não sistematização da sua escrita pela maioria dos participantes da Oficina⁷⁷ levou-nos a não os considerar na análise de dados desta acção de formação.

Não obstante, houve referências à sua utilização e ao referido papel formativo com vista à mudança, em diferentes momentos da formação: “Fiquei a pensar na relevância de escrever o sucedido durante as aulas como forma de reflexão” (Rse1^a_O); “por outro lado compreendi a importância que tinha o registo de situações vividas e a possibilidade que o mesmo me dava na mudança das minhas práticas” (RF1_O). Apesar disso mostrou-se ser “um processo menos fácil do que à partida parecia, sobretudo por se tratar de uma reflexão para passar a escrito, mas sem dúvida que, para mim, a escrita obriga a um aprofundamento no processo reflexivo” (Rse6^a_O), nomeadamente no domínio ético: “Falar ou escrever sobre certos valores não é fácil, pois apesar de sentirmos a existência de valores é difícil transcrever para o papel tudo o que significam para nós” (Rse6^a_O).

O papel da colaboração como processo transversal da formação

Os processos colaborativos que se apontam transversais e sistemáticos na investigação-acção (Kemmis, 2006; Kemmis & McTaggart, 2005 entre outros) e a perspectiva dialógica de formação ética foram valorizados pelos professores em formação, em diferentes momentos (três professores nas entrevistas de *follow-up*, três professores nas reflexões finais, sete professores nas reflexões de sessão).

Associaram-nos, regra geral, ao seu potencial enquanto partilha de ideias, experiências e vivências no que Little (1990) categorizou como um terceiro nível de colaboração. Destacamos alguns exemplos: “a partilha com os colegas foi muito importante... E nós depois falámos bastantes vezes sobre isto sobretudo durante o período da formação” (EF3_4_O); “Depois também foi importante a partilha, a discussão” (EF5_O); “Neste contexto consegui primeiro partilhar ideias e formas de agir, uma vez que nas sessões existiu espaço para esta partilha e troca de informações” (RF1_O).

⁷⁷ Ainda que no plano intencional tenham existido, como se percebe pela voz da formadora “Falaram da riqueza e importância de um diário de bordo, reflexivo e sistemático e de como gostariam de o fazer” (RSF_O)

A valorização da colaboração foi também evidente, quer no que se refere ao trabalho com os alunos no domínio da ética, quer no encontro de soluções para situações problemáticas:

Saber que a partilha de métodos, estratégias e conhecimentos com todos os colegas é a principal arma para incutir nos alunos melhores aprendizagens, valores e condutas éticas (Rse1ª_O)

Partilhar conflitos pessoais mal resolvidos, foi uma experiência enriquecedora. A tentativa de encontrar soluções universais, tanto quanto possível, para as situações colocadas não se apresentou tarefa fácil, mas da troca de impressões surgiram sempre respostas bastante orientadoras, comuns ao grupo de debate. (Rse6ª_O)

A cooperação e partilha no trabalho efectuado propiciou vários momentos de reflexão crítica e discussão saudável sobre a problemática tratada, possibilitando um retorno enriquecedor para cada um, e um aprofundamento e sensibilização dos próprios docentes para os valores ético -morais, bem como para as diferentes formas estudadas para o seu tratamento com discentes (RF3_O)

Nós sentimos sempre, porque partilhar com outras pessoas, é sempre benéfico e muitas vezes começamos a pensar numa actividade de maneira diferente porque alguém a pratica de maneira diferente. (EF6_O)

Numa reflexão da formadora-investigadora, denota-se uma visão da colaboração que se viveu em formação ligada à reflexão ética:

Parece que os professores se sentem “unidos” nas visões e isso dá-lhes um sentido de classe e coragem para assumir este tipo de papéis que, se sentissem isolados, remeteriam automaticamente para as famílias (...) Eu própria, como professora, me senti embrenhada nesse sentimento de união, senti necessidade de falar no plural, no nós, na classe, na nossa profissão e parece que assumimos aí um compromisso com a formação que temos pela frente” (RSF_O).

Algumas referências dos professores denotam ainda um aumento progressivo de segurança associado à colaboração: “As sessões de grupo foram facilitadoras da troca de experiências, partilha de aprendizagens e conhecimentos pessoais e desinibidoras de receio de expor dúvidas, acabou por ser uma experiência muito agradável e enriquecedora” (RF12_O); “Trocar impressões e depois partir para o trabalho. Porque isso é formativo para nós. As pessoas sentem-se mais seguras” (EF3_4_O).

Muito embora os professores da Oficina tenham feito trabalho conjunto no desenho e implementação dos projectos de intervenção, as suas reflexões não traduzem esse nível de colaboração, ficando essencialmente ligadas à partilha. No entanto, a partilha de métodos e modos de actuação são um elo mais visível à prática. Estas evidências parecem pois colocar em articulação a necessidade de pôr fim ao individualismo e a abertura a culturas colaborativas (Hargreaves, 1992, 2003), pelo que a colaboração foi não só um processo como um efeito da própria formação.

Os processos de investigação-acção, nesta formação, parecem ter aberto caminhos na construção de um sentido de comunidade de pertença (McKernan, 1996), nomeadamente criando consensos no domínio da formação ética dos alunos e da resolução de problemas da prática neste domínio. Assim, a colaboração contribui para a mobilização de conteúdos éticos, como a discussão de perspectivas éticas e de valores, de actuação neste domínio, tomando a reflexão acerca de estratégias de formação ético-moral, um papel relevante.

Para a relevância do entendimento da colaboração na formação ética, têm contribuído outros estudos (Estrela & Caetano, 2010; Marques, 2010), onde se põem em evidência para esse fim, as estratégias de formação ética de professores, como a construção de cartas de princípios, a discussão de dilemas éticos ou a construção de muros de valores.

Avaliação geral da metodologia de investigação-acção

O processo de investigação-acção é um processo inicialmente difícil, tal como afirma Adelman (1993), pelo que a fase preliminar é a mais conturbada. A investigação-acção foi vivida sobretudo em momentos iniciais com alguma insegurança. Podemos constatar pelas reflexões da formadora estas dificuldades associadas aos processos formativos:

O primeiro ponto está relacionado com a própria formação de professores, com esta formação em concreto e com a metodologia de investigação-acção. Numa primeira abordagem, poucos foram os professores que se mostraram entusiasmados com a perspectiva de construírem os seus projectos próprios ou em conjunto com colegas, isto é, de terem eles próprios um papel de investigadores das suas práticas e um papel activo na construção da própria formação em ética e daquela que fazem com os alunos (RSF_O)

Afirma Alarcão (1996b) que é possível ser-se reflexivo mas é difícil, quer pela falta de tradição quer pela falta de condições. E continuam as notas da formadora a este propósito: “Pareceu-me que consideram mais fácil a via “tradicional” em que o formador leva actividades e eles têm apenas de reproduzi-las com os alunos, muito embora possam sobre elas reflectir” (RSF_O) ou ainda

Depois desta sessão sinto-me um pouco insegura quanto à evolução dos projectos dos professores e até mesmo da sua motivação para a formação. Parece-me que embora seja um grupo interessante e participativo, é também algo resistente a um papel tão activo de formação. (RSF_O)

Na associação com a dificuldade de assumir papéis activos na sua formação, pelo caminho muitas vezes incerto que se percorre ou pela novidade que a metodologia de investigação-acção constituiu para a maioria dos professores, foi evidente ainda a procura de receituários para trabalhar com os alunos, embora a ética seja um domínio também complexo, com diferentes abordagens:

Por outro lado, parece que a alguns não tem chegado a mensagem de que modos de trabalhar os valores há muitos, não apenas um, com receita, como quem ensina a soma das fracções (...) Houve uma professora que disse “mas nós viemos para esta formação para aprender a trabalhar a justiça por exemplo”. E parece que a formação está aquém das expectativas de algumas pessoas, por considerarem que as análises, as discussões, os debates, a participação democrática e solidária, por exemplo, são actividades ou estratégias parcas para se trabalhar os valores. (RSF_O)

Houve, no entanto, uma crescente valorização da metodologia, ao longo da formação, pelo que esta foi expressa entre as reflexões intermédias e as finais. Grande parte dos professores apontaram para uma valorização da investigação-acção como metodologia pertinente e válida (“Tomei conhecimento da pertinência e validade da IA, como processo sistemático da aprendizagem contínua” RF14_O). Associaram a sua potencialidade essencialmente a aspectos como: o conhecimento da prática, a intervenção na formação ética dos alunos ou a resolução de problemas. Encontramos referências que valorizaram especificamente a investigação-acção em diferentes fontes (dois professores na entrevista de *follow-up*, 10 professores nas reflexões finais, dois professores nas observações e cinco professores nas reflexões de sessão).

Apresentamos alguns exemplos da valorização da investigação-acção enquanto estratégia de resolução de problemas, em momentos intermédios e finais da acção de formação:

Para além das considerações gerais sobre esta oficina de formação o que destaco nesta acção foi a curiosidade que me foi despertada face a metodologia científica da investigação-acção, dadas as suas características. É interessante por permitir resolver problemas sentidos/ vividos na nossa prática lectiva sendo a investigação feita por nós (Rse1ª_O)

Ter abordado esta metodologia permitiu-me ir à procura de mais informação sobre a mesma uma vez que para resolver determinadas situações eu já tinha recorrido ao pedido de registo da acção, leitura e análise e discussão com os meus alunos. Realmente são poucas ou nenhuma das vezes que eu registo por escrito certas preocupações e problemas, realizando a análise e reflexão mental. No entanto, tal poder-me-ia ajudar a obter dados que permitissem melhorar a minha prática em situações posteriores (Rse1ª_O)

Foi uma agradável surpresa esta nova abordagem sobre a resolução de problemas em educação. Sobretudo agrada-me a ideia da continuidade do sonho com que iniciei a minha carreira há 39 anos atrás. (RF8_O)

Da mesma forma compreendi que o trabalho docente tal como o fazemos, num esforço quase sempre individual, que passa pela reflexão sobre o desenvolvimento do próprio

trabalho bem como pela resolução de problemas, por muito meritório que seja, não constitui um modelo de investigação-acção. (RF14_O)

Apresentamos alguns exemplos da valorização da investigação-acção enquanto conhecimento da prática:

Como professora de FC de uma turma de nono ano e de AP de outras turmas, considerei interessante fazer actividades comuns às duas turmas para se poderem posteriormente comparar os resultados. (O5_O)

O desenvolvimento de uma prática assente numa perspectiva de investigação-acção em que se procura conhecer documental e formativamente para depois aplicar na prática os resultados obtidos desse processo, torna-se cada vez mais fundamental. (RF7_O)

A metodologia de trabalho investigação-acção revela-se promissora uma vez que nos permite diagnosticar, investigar, reflectir, ajustar e melhorar a nossa prática e a realidade em causa. (RF2_O)

Apresentamos alguns exemplos em que a valorização da investigação-acção é associada ao desenvolvimento da intervenção na formação ética dos alunos:

Ficou mostrada a importância da metodologia de investigação-acção na abordagem dos valores com os alunos. (RF3_O)

As metodologias de IA desempenharão um papel de grande importância uma vez que poderão ser um excelente orientador para as práticas educativas, tendo como objectivo a melhoria do ensino e das aprendizagens, levando, sem dúvida, a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança (RF6_O)

Outra das aprendizagens que ressalto desta formação foi ter tomado conhecimento da metodologia da investigação-acção, uma vez que me parece uma boa metodologia na optimização da nossa prática docente e na procura de soluções... Entendo do nosso interesse a pertinência no aprofundamento deste modelo de investigação. (RF1_O)

No domínio do comprometimento, voltamos a encontrar referências à investigação-acção, numa aliança entre a teoria e a prática:

Prometi a mim mesma que há leituras que vou fazer de forma prazenteira o que é significativo, já que títulos que tivessem a palavra ética eram considerados aborrecidos e era leitura adiada. (RF15_O)

Atendendo aos objectivos da presente formação considero que os mesmos foram atingidos dado que a partir dela passarei a reflectir sobre situações e acções do meu dia-a-dia pessoal, profissional e social. (RF13_O)

Ainda que aspectos da investigação-acção sejam valorizados, a sistematicidade dos mesmos parece ter provocado alguma resistência, mesmo em momentos finais da formação:

Confesso é que para mim não é fácil, na medida que exige um trabalho sistemático (registo frequente de notas) que eu, pessoalmente ainda não adquiri mas reconheço que só desta forma as minhas reflexões me poderiam servir para aplicar em situações futuras. (RF1_O)

A análise é clarificadora do trabalho desenvolvido, permitindo-nos caminhar no entendimento das linhas que cruzam as diferentes etapas do processo de investigação-acção, nomeadamente a articulação entre as situações problemáticas identificadas e as estratégias desenvolvidas: “Estas actividades são pequenas soluções... ou melhor são respostas, são formas de agir, podem não ser soluções porque as soluções resolvem problemas e às vezes estas podem não resolver, mas são respostas, são formas de agir” (EF1_O).

Como afirma Silva (2010), a ideia de mudança está associada à própria concepção da formação, pelo que esta, nas palavras da autora, será sempre “um processo operante de mudanças e produtor de condições para fazer mudanças” (p.137), que no domínio da ética permite a construção e reforço do ideal de serviço (Day, 2001; Estrela, 1993, 2001). Se as mudanças se operam num nível cognitivo, contribuindo a formação para aumentar o conhecimento, em vários domínios e desenvolver

competências de reflexão, de deliberação ou de pensamento crítico, o terreno da prática é, também, afectado, quer seja por processos de transferência directa, quer por processos de transferência indirecta. Pela análise apresentada os processos formativos desenvolvidos foram valorizados pela maioria dos professores e conduziram a mudanças ligadas ao pensamento (essencialmente ao nível do conhecimento/aprendizagem) e à prática (ligada a estratégias de formação ética).

Foram ainda considerados eles próprios como efeito, recursivamente. Por isto mesmo permitiram ao longo da formação manter presente a reflexão ética e a intervenção neste domínio em sala de aula.

Ao longo da formação a colaboração pautou o trabalho entre professores e entre os professores e a formadora-investigadora, muito embora se perceba pelas entrevistas de *follow-up* que esta prática não se enraizou nas escolas. As sessões de formação presenciais apresentam-se, portanto, como momentos privilegiados para a colaboração, nomeadamente ao nível de troca de experiências, materiais, métodos mas também no que diz respeito a trabalho conjunto, nomeadamente dirigido à intervenção junto dos alunos.

4. Análise dos efeitos da formação – os professores, a escola e os alunos

Como se percebe pela análise anterior, ligada aos papéis profissionais do professor, está a responsabilidade de formar os alunos no domínio ético e social. Isto leva-nos a entrar no domínio específico do pensamento ético, à semelhança do que foi feito no estudo *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores* (Estrela & Caetano, 2010), mas também na prática, ligada às estratégias e abordagens de formação ética dos alunos, por exemplo.

Se a entrada de análise no ponto anterior se fez pelos processos formativos, neste ponto procuramos a discussão de uma análise acerca dos efeitos/mudanças associados à formação vivida. Assumindo a complexidade dos dados e da própria análise, num processo tão intercruzado como o que se viveu e se descreve, procuramos discutir neste ponto a evolução (ou não evolução) do pensamento e da acção dos professores no domínio ético, em articulação com as suas percepções acerca dos efeitos da formação, em si e nos seus alunos. Para isso recorreremos uma vez mais às diferentes fontes de dados discutindo essencialmente a: Pensamento ético dos professores (dimensão B),

Formação ética dos alunos – concepções e práticas (dimensão D) e Efeitos da formação percebidos (Dimensão E).

A dimensão B de análise permite perceber as concepções que os professores tinham acerca de ética e moral, que distinção ou complementaridade encontravam entre uma ética pessoal e uma ética profissional e quais as origens da sua ética pessoal. Por outro lado, evidencia-se que valores eram orientadores da sua conduta ou que pretendiam ver desenvolvidos nos seus alunos. Este conhecimento permite-nos situar num eixo de relações entre o pensamento e a acção e perceber mudanças, ao longo da formação.

Os momentos iniciais são informados pela entrevista inicial, pelo primeiro debate e pelo questionário⁷⁸. Os momentos intermédios são informados pelo segundo debate, pelas reflexões/observações, pelas reflexões de sessão e pelos projectos de intervenção desenhados que contemplam por exemplo os valores a desenvolver nos alunos. Os momentos finais são informados pelas reflexões finais e pelo terceiro debate. As entrevistas de *follow-up* concorrem para a fase final do processo, embora tenham referências à forma como os professores pensavam e/ou agiam no início e ao longo da formação.

A dimensão D de análise permite perceber as concepções e as práticas no domínio da formação ético-moral dos alunos: contextos, abordagens e estratégias, motivações/situações problemáticas que levaram à intervenção.

Nesta dimensão de análise são utilizadas as mesmas fontes para os mesmos momentos (inicial, intermédio e final) que os referidos na dimensão anterior. Concorrem ainda para a análise desta dimensão o conteúdo dos projectos de intervenção feitos pelos professores em formação.

Neste ponto, a dimensão E de análise permite discutir os efeitos/mudanças percebidos pelos professores quer nos seus alunos, quer na escola, quer em si próprios.

4.1. O pensamento ético dos professores ao longo do processo formativo

As categorias criadas dentro desta dimensão de análise foram as indicadoras de: definições de ética e moral; relação entre ética pessoal e ética profissional; origens da

⁷⁸ De referir que as 19 respostas agora analisadas fizeram parte do total dos 1112 questionários trabalhados no âmbito do projecto de investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*.

ética pessoal; valores éticos; dilemas e tensões éticas vividas; e posição face ao código deontológico.

Definições de ética e moral

O quadro seguinte (Quadro 33) expressa as subcategorias e os indicadores referentes às definições de ética e moral:

Quadro 33

Categoria – Definições de ética e moral (Dimensão B – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Relação entre ética e moral	Ética como sinónimo de moral
Ética e moral como reflexão	Ética e moral são diferentes A moral desenvolve-se pela reflexão Ética implica reflexão
Ética como relação	Ética como distinção entre o bem e o mal
Ética e moral em relação com os valores e princípios	É a forma como me relaciono com o outro Ética como princípios e valores Ética orienta valores ou regras
Ética e moral como acção	Moral como conjunto de normas e valores Moral é uma forma de agir Ética é uma forma de agir
Ética é subjectiva	Cada um tem a sua ética

Quando, na entrevista inicial se abordaram as definições de ética e de moral, para além de expressões que as distinguem (“Acho que o conceito da moral já é diferente de ética, está ao lado” EI_O) ou as apontam como sinónimos (“a ética é um bocadinho sei lá... como sinónimo de moral” EI_O), houve referências a definições mais concretas.

As expressões mais encontradas indicam que a ética é vista como uma forma de relação com o outro e de actuação para um bem comum:

Form. – Então falemos das concepções de ética. O que é a ética?

Prof. I. - Os indivíduos vivem em sociedade, em conjunto e que permite que todos vivam da melhor forma, pelo melhor para cada um sem prejudicar os outros. Eu acho que a ética passa por isso mas não sei bem o que é. Viver em harmonia.

Prof. L. – Do bem estar dos outros, de todos.

Prof. I. – Também acho que sim, um bem comum.

Prof. H. – Eu diria que é mais a forma como eu me posiciono em relação aos outros face aos meus valores.

Prof. L. – Tem a ver com regras de sociedade, do estar, do ser, uma conduta, tem a ver com isso. E isso obriga a determinados comportamentos, determinadas atitudes, determinadas posturas... mediante determinadas situações.

Prof. H. – A ética pratica-se! (EI_O)

Por outro lado, encontramos expressões de dois professores que condizem com a ligação de ética a princípios e valores:

Prof. L. – Mas depois também está ligada aos valores.

Prof. I. – Eu também acho. A um conjunto de valores, que nos levam a ter determinadas posturas e condutas. (EI_O)

Ainda na entrevista inicial encontramos 6 referências à subjectividade da ética em expressões como: “Passa sempre por ti, pelo que és (...)” “Porque a ética tem que ver necessariamente com a nossa forma de ser e de estar (...) De acordo com a tua forma de ver as coisas, com a tua mentalidade (EI_O).

Da análise do questionário aplicado no início da Oficina, verifica-se que, de um modo geral, os professores estavam em *Acordo* ou em *Completo Acordo* com as definições de éticas apresentadas. Salienta-se a alínea que reúne o maior acordo: “Ética é uma relação de respeito pelo outro”, com a qual concordavam completamente todos os professores. O item “Ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros” segue-se na maior percentagem de acordo (68,4% dos participantes colocavam-se entre o *Concordo* e o *Concordo Completamente*). A alínea com maior percentagem de desacordo (*Discordo Completamente* ou *Discordo*) foi a alínea “Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta”.

O quadro seguinte (Quadro 34) sintetiza a distribuição das respostas pelas diferentes definições de ética, constantes do questionário:

Quadro 34

Concepções de Ética: percentagens do questionário (Oficina)

	DC (1) + D (2)	NCND (3)	C (4) + CC (5)
a. Ética é definir regras para agir em função do bem	15,80%	21,10%	63,20%
b. Ética é uma reflexão sobre o bem e o mal	26,30%	21,10%	52,60%
c. Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta	36,80%	26,30%	36,90%

d. Ética é uma relação de respeito pelo outro	0	0	100%
e. Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro	10,60%	31,60%	57,90%
f. Ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros	15,80%	15,80%	68,40%
g. Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas	5,30%	31,60%	63,20%

Se por um lado, a maioria aceitava uma visão contextualista da ética, como se percebe pela percentagem de acordo da alínea “ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros”, a aceitação do utilitarismo da ética foi também feita pela maioria destes professores (63,2% dos professores concordam ou concordam completamente com a alínea “Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas”). Por outro lado, muito embora possamos encontrar uma expressão de negação do subjectivismo ético relativista (dada pela percentagem de desacordo com a alínea “Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta”), a alínea “Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro”, que foca este subjectivismo, era aceite pela maioria dos professores desta formação (57,9% concordam ou concordam completamente). Conseguimos perceber ainda o forte cariz relacional que a ética tinha para estes professores, para além da associação da ética à reflexão e à acção.

Em momentos finais da formação (terceiro debate e reflexões finais individuais) para além de continuarem a existir visões que distinguem ética de moral (“para mim moral tem um sentido mais restrito do que a ética” D3_O; “Esta distinção é fundamental”(RF5_O) e outras que não (“eu também não consigo distinguir...” D3_O) mantêm-se diferentes perspectivas sobre no domínio da ética.

A análise dos dados nos momentos finais mostra-nos essencialmente que:

- A ética é entendida como uma forma de actuação ou procedimentos (seis professores) como mostram os exemplos “a ética é um alfabeto de procedimentos, é um código de procedimentos...” (D3_O); “A ética deve impregnar as acções de cada dia, seja dentro da aula ou fora dela” (RF16_O); “Este deverá revelar uma ética ligada à acção (coerente com os valores e com as regras)” (RF3_Oficina).

- A ética implica reflexão, nomeadamente na distinção entre o bem e o mal (quatro professores), de que damos exemplos: “porque eu ter reflectido sobre o meu comportamento já é sinal de que mesmo que não tenha sido correcta, não quer dizer que

eu tenha falta de ética” (D3_O); “saber onde está o bem (...) saber o que é que é bem e o que é mal...” (D3_O).

- Há ainda uma associação da ética a um conjunto de princípios e valores (cinco professores): “Para mim a ética talvez seja um conjunto de valores que devem nortear os comportamentos de um indivíduo” (D3_O); “A ética aparece ligada a princípios e valores (respeito, responsabilidade, distinção entre bem e mal, justiça” (RF2_O).

Apesar da busca por significados comuns, alguns discursos denotam, ainda, em momentos finais um encontro com a subjectividade da ética (cinco professores), em apontamentos como “a ética é subjectiva”, “a ética é relativa” , “há uma leitura que cada indivíduo faz disso” ou “De acordo com a tua forma de ver as coisas, com a tua mentalidade” (D3_O); “Isto são concepções muito pessoais, as perspectivas sobre os valores é muito pessoal” (EF_3_4_O). Embora não possamos afirmar que tenha havido retrocesso face à concepção subjectiva de ética, pensamos ser interessante perceber que se mantiveram até ao final da acção e mesmo nos *follow-up* afirmações que vão ao encontro dessa subjectividade. Isto leva-nos a crer numa dificuldade latente em encontrar pontos de encontro comuns que poderão traduzir-se quer na relação entre professores e nas formas como actuam, quer no entendimento com os alunos e suas famílias.

Em momentos intermédios apontou-se ainda a ética como reflexão tendo em vista o bem e o bom:

Obriga a uma reflexão sobre a acção, sobre as regras morais vigentes, tendo em conta a verdade e o bem (...) A ética faz com que os ideais e valores provenham da deliberação própria do homem (Rse3^a_O).

Os discursos embora tão inter cruzados e complexos, associados à complexidade dos próprios conceitos de ética e de moral indicam ao longo do processo a evocação constante de várias éticas (Cortina, 2000). Encontramos um aumento nas referências à ética enquanto reflexão, possivelmente por ter sido um dos aspectos/processos mais trabalhados na formação, ao mesmo tempo que a reflexão (ética) foi um dos indicadores mais presentes associados a mudanças produzidas pela formação. Também possivelmente pelas mesmas razões, a ética foi sendo associada de forma significativa à

acção deliberativa, mantendo-se, ao longo do processo, indicadores da ética ligada a princípios e valores.

As origens da ética pessoal e a relação entre ética pessoal e ética profissional

Se atendermos às origens da ética pessoal que os professores da Oficina apontaram, verificamos que a maioria afirmava que a sua ética havia sido construída a partir da relação com os outros, em especial com a família e com a doutrina ligada à religião (cinco professores em debate e entrevista e um professor em reflexão final). Houve ainda referências, que apontavam para a relação com os professores. Não temos dados que apontem para variações de pensamento a este nível, que se manifestou semelhante em diferentes momentos: “Eu tive a sorte de conviver com pais que também eram professores e tive a herança que eu acho que foi ótima” (EI_O); “provavelmente fui buscar aos professores, à família” (D2_O); “acho que está associado às doutrinas” (D3_O).

As subcategorias e os indicadores dentro desta categoria foram os seguintes (Quadro 35):

Quadro 35

Categoria – Origens da ética pessoal (Dimensão B – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Provém da experiência	Ética é empírica
Provém da relação com os outros	Ética influenciada pelos professores Ética ligada à religião ou doutrinas Ética pessoal como herança da família

Também no questionário, a maioria dos professores entendeu que a ética pessoal passa pelo “exemplo de professores e de outras pessoas foi para mim uma fonte de formação ética” (94,70% dos professores da Oficina colocavam-se numa posição de *Acordo* ou *Total Acordo* com a afirmação). Também com elevada percentagem de acordo estava a afirmação de que “A ética é uma construção pessoal que resulta da conjugação de influências diversas” (78,90% dos professores da Oficina). Para a afirmação “É o percurso de vida que está na base do meu pensamento ético” encontravam-se 73,60% dos professores da Oficina em concordância ou completa concordância. Seria de esperar, de acordo com os resultados das afirmações anteriores que a afirmação “os conceitos de bem e de mal são inatos no ser humano” tivesse um

menor nível de concordância, por não transportar em si um sentido de formação e desenvolvimento. No entanto, os valores obtidos são de 42,40% de professores da Oficina que *Discorda* (ou *Discorda Totalmente*) com esta afirmação, balançando com 53% que *Concorda* (ou *Concorda Totalmente*), significando mais de metade de respostas nos níveis 4 e 5 da escala estabelecida.

Associada a esta questão encontra-se a construção de uma ética ligada ao conjunto de experiências para as quais todos os elementos parecem convergir:

Mas eu acho que nós não escolhemos. Eu penso que as nossas reacções aos problemas não são tão reflectidas como tu disseste, nessa escolha do valor que eu agora vou aplicar. Eu acho que teve a ver com a tua formação, com a tua educação, com os teus costumes, com a tua religião, onde cresceste, onde trabalhas, acho que é conjuntura toda que naquele momento vai influenciar a tua reacção e vai demonstrar o teu valor de justiça ou injustiça ou... posso é ter falta de ética e mostrá-la naquela altura. (D3_O)

Na relação entre ética pessoal e ética profissional, houve referências à distinção entre as duas (um professor em entrevista inicial e dois em entrevista de *follow-up*) - “Eu faço a distinção. E eu tento sempre nas aulas não dizer o que penso mas o que eu acho que é correcto” (EI_O) – e à complementaridade (dois professores em entrevista inicial, um professor em debate) - “Acaba por ter sempre relação porque é o próprio indivíduo que a transmite” (EI_O); “mas nós também não podemos deixar de ser nós...” (D2_O).

No questionário a maioria dos professores da Oficina considerou que “a ética profissional tem sobretudo a ver com a conduta e o exemplo do professor” (64% dos professores colocam-se numa posição de *Acordo* ou *Total Acordo* com a afirmação).

Não temos dados que apontem para variações de pensamento neste domínio.

Posição face ao código deontológico

Encontramos referências à posição dos professores face à existência de um código deontológico na profissão na entrevista inicial e no segundo debate. Na entrevista apenas temos indicadores de uma posição favorável face à existência de um código (quatro professores), que permite definir condutas comuns:

E isto tudo se prende também com a relação de poder, existe sempre uma hierarquia, onde quer que estejamos na sociedade, há sempre hierarquia e há pirâmides e tal e a maneira como nos relacionamos uns com os outros gera sempre conflitos ou problemas de afirmação daqui e de acolá que às tantas não há harmonia entre os profissionais. (EI_O)

Já no debate encontramos posições favoráveis (dois professores) – “Há necessidade de existir um certo equilíbrio e de pensarmos mais ou menos todos da mesma maneira. Se não tornava-se um bocado caótico” (D2_O) – e desfavoráveis face à existência de um código deontológico (um professor) – “Já temos uma bagagem própria, que é pessoal, não é necessário” (D2_O).

Não temos dados que apontem para variações de pensamento neste domínio.

Os valores no exercício da profissão e os que se querem desenvolver nos alunos

Entre os papéis profissionais do corpo docente está o de educador moral, papel assumido pelos próprios professores da Oficina, como vimos. Esta orientação é condicente com os normativos legais ligados quer ao perfil de desempenho dos professores, quer às orientações curriculares e às presentes na própria Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ligado à responsabilidade (muitas vezes referida como um valor que guia a conduta profissional) está o entendimento acerca de outros valores que conduzem o professor na sua profissão, e ainda aqueles que se querem ver desenvolvidos nos seus alunos.

Nos diferentes momentos da Oficina, os professores expressam quer os valores que orientam a sua conduta profissional, quer os que pretendem desenvolver nos seus alunos, expressando, por vezes, a similitude entre uns e outros. Podemos encontrar estas referências na entrevista inicial de grupo (seis professores), nas reflexões das sessões (quatro professores), nas observações (cinco professores), nas reflexões finais da oficina (dois professores) e nas entrevistas de *follow-up* (dois professores).

Os quadros sintetizam os valores referidos quer na conduta profissional quer no desenvolvimento dos alunos (Quadro 36, Quadro 37):

Quadro 36*Categoria - Valores e princípios que orientam a conduta na profissão (dimensão B – Oficina)*

Subcategorias	Indicadores	Referências
Valores éticos	Bem do aluno	7
	Altruísmo	1
	Amizade	1
	Justiça	4
	Liberdade	3
	Respeito	7
	Responsabilidade	4
	Solidariedade	1
	Tolerância	3
	Trabalho e Esforço	3
	Verdade	2

Quadro 37*Categoria - Valores que se querem desenvolver nos alunos (dimensão B – Oficina)*

Subcategorias	Indicadores	Referências
Valores semelhantes à sua conduta	Os mesmos valores pelos quais se guia	8
Valores éticos	Justiça	2
	Liberdade	2
	Respeito	3
	Responsabilidade	7
	Solidariedade	1

Pela análise de conteúdo realizada nos diversos discursos, foi o bem do aluno e o respeito os valores mais referenciados como orientadores da conduta profissional, ao passo que no desenvolvimento dos alunos, foi a responsabilidade. Em segundo lugar, a responsabilidade e a justiça para a conduta profissional e o respeito e a justiça para o desenvolvimento dos alunos. Responsabilidade, respeito e justiça destacaram-se nas escolhas destes professores, sendo o respeito uma condição da própria justiça, dentro das instituições justas (Ricoeur, 1990), onde todos teriam direito às mesmas oportunidades, a uma participação activa e à consideração dos outros. Estes valores constituem-se, nas palavras de Silva (2010):

Como que esteios de um programa educativo em que se vai trabalhando no sentido de levar os alunos (...) ao reconhecimento de que o outro é tão estimável como nós mesmos e, por isso, somos responsáveis por essa reciprocidade. Este reconhecimento é uma verdadeira questão ética. (p. 51)

Destacamos ainda que vários professores afirmaram que os valores a desenvolver nos alunos teriam de ser os mesmos que os guiam na sua conduta, pelo que

se evidenciam mais uma vez como valores a desenvolver nos mais jovens, o respeito, a justiça e a responsabilidade.

Foram ainda referidos como valores orientadores da conduta profissional os valores de altruísmo (um professor), de amizade (um professor), de liberdade (três professores), de solidariedade (um professor), de tolerância (dois professores), de trabalho e esforço (dois professores) e de verdade (dois professores). No desenvolvimento ético dos alunos, apontam-se como valores de referência, para além dos de justiça, respeito e responsabilidade, os de liberdade (dois professores) e os de solidariedade (um professor).

A análise do questionário permite-nos alargar os espaços de intersecção entre os valores que orientam a conduta profissional e os que se querem ver desenvolvidos nos alunos, nomeadamente os valores do esforço e do trabalho (Quadro 38):

Quadro 38

Princípios/Valores Éticos da Profissão: Percentagens do questionário (Oficina)

	Valores orientadores da conduta profissional			Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam			nr
	NI (1) I PI (2)	3	MI (4) EI (5)	NI (1) I PII (2)	3	MI (4) EI (5)	
O bem do aluno	0,00%	5,30%	95,40%	0,00%	10,60%	90,10%	
Justiça	0,00%	0,00%	100%	0,00%	10,60%	90,10%	
Respeito	0,00%	5,30%	95,40%	0,00%	0,00%	100%	
Responsabilidade	0,00%	5,30%	95,40%	0,00%	0,00%	100%	
Solidariedade	0,00%	10,60%	90,10%	0,00%	0,00%	100%	
Amizade	0,00%	15,90%	84,80%	0,00%	10,60%	90,10%	
Liberdade	0,00%	10,60%	90,10%	0,00%	10,60%	90,10%	
Verdade	5,30%	5,30%	90,10%	0,00%	5,30%	95,40%	
Honestidade	0,00%	5,30%	95,40%	0,00%	0,00%	100%	
Beleza	53%	26,5%	21,20%	42,40%	37,10%	21,20%	
Autenticidade	0,00%	10,60%	90,10%	5,30%	5,30%	90,10%	
Tolerância	0,00%	10,60%	90,10%	0,00%	0,00%	100%	
Altruísmo	0,00%	37,10%	62,90%	0,00%	21,20%	78,80%	
Dignidade	0,00%	5,30%	95,40%	0,00%	0,00%	95,40%	5,30%
Esforço	0,00%	5,30%	95,40%	0,00%	5,30%	95,40%	
Trabalho	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%	

No geral, os valores apresentados suscitaram grande consenso quanto ao seu grau de importância, sendo que a grande maioria se situava entre os 90% e os 100% das escolhas de *Muito Importante a Extremamente Importante*. Assinalavam-se os valores mais frequentemente escolhidos com elevado nível de importância (acima dos 95%) os

valores de bem do aluno, justiça, respeito, honestidade, dignidade, esforço e trabalho como valores orientadores da conduta profissional e os valores de respeito, responsabilidade, solidariedade, verdade, honestidade, tolerância, dignidade, esforço e trabalho, como valores que se pretendem ver desenvolvidos nos alunos. Destacamos, uma vez mais, os valores de respeito e de responsabilidade no desenvolvimento ético dos alunos, considerados como *Muito* ou *Extremamente Importantes* por todos os participantes (100%), a que se juntam, com a mesma percentagem, os valores da tolerância, solidariedade, honestidade e trabalho. Por seu lado, os valores de justiça e trabalho tiveram a mesma percentagem enquanto valores *Muito* ou *Extremamente Importantes* na conduta profissional.

O valor de beleza foi, em ambas as vertentes, o valor considerado menos importante, também de acordo com o estudo mais amplo de Estrela & Caetano (2010).

Pela análise do quadro anterior parece-nos interessante verificar que alguns valores claramente associados à dimensão relacional não são dos mais consensuais: altruísmo, autenticidade, amizade, e ainda menos no que à conduta dos professores diz respeito, embora contrariando a tendência de escolha de valores como o respeito e a honestidade no mesmo domínio.

O bem do aluno e a justiça no ensino são dois princípios integrantes da dimensão ética da profissão (Estrela, 2009; Estrela & Caetano, 2010; Oliveira & Marques, 2010; Seíça, 2003), que se apresentaram muito consensuais. No questionário, as concepções de bem do aluno e de justiça apresentadas encontraram elevada percentagem de acordo, por parte dos inquiridos. Por exemplo, a afirmação “É uma condição do bem do aluno que ele aprenda a tolerar frustrações” reuniu 95% de acordo (*Concordo* ou *Concordo Totalmente*), numa linha algo semelhante com a definição apresentada anteriormente. O item “O principal bem do aluno é aprender a ser pessoa na relação com os outros” reúne 79% de respostas de acordo ou total acordo e o item “O bem do aluno é, primeiro que tudo, a construção da sua autonomia” reúne 84% de respostas de acordo ou total acordo. Ligado ao bem do aluno está, entre outros aspectos, o desenvolvimento da autonomia, conceito bastante presente em autores como D’Orey da Cunha (1996) ou em normativos legais que definem os papéis profissionais dos professores.

Nos projectos de intervenção, encontramos indicadores que mostram valores a serem trabalhados com os alunos: justiça, respeito, amizade, solidariedade e

responsabilidade. Esta evidência pode ser encontrada quer ao nível dos objectivos, quer das estratégias desenvolvidas.

As situações problemáticas apontadas no âmbito da formação ética dos alunos são também indicadoras desta valorização e destacamos, novamente, o respeito, a responsabilidade, o esforço e o trabalho, dados pelo exemplo:

Porém, o que diz respeito ao trabalho de cada um, nem sempre é posto em prática. Ex. cumprimento do horário de estudo, preparação antecipada dos testes, realização de trabalhos de casa, entre outras. (O10_O)

Ainda nas observações feitas no desenvolvimento dos projectos percebeu-se o trabalho com os alunos dentro destes valores, nomeadamente procurando que os alunos expressassem as suas definições. Os exemplos seguintes são expressões dos alunos, traduzidas e presentes essencialmente nas observações de dois professores:

‘Solidariedade é poder ajudar os outros e tornar a vida de alguém melhor. É partilhar o que temos com os outros’ (...)

‘Tolerância é ser paciente, esperar, ouvir, calar-se para ouvir os outros, ter calma e não ficar nervoso. É aceitar, perceber e respeitar os valores dos outros, realçar as qualidades no meio de muitos defeitos, acolher correctamente quem entra na nossa vida’ (...)

‘Respeito é acima de tudo o acto de respeitar, ter em conta as outras opiniões e ideias, as diferenças de raça ou de religião, é conseguir viver em harmonia com os outros’ (...)

‘Amizade é afecto entre as pessoas, ajudar quem mais precisa, gostar de alguém. Um amigo não precisa de ser igual a nós, não interessa a cor mas sim os sentimentos, é colaborar, ouvir os outros, ser verdadeiro, poder confiar, quando chega a hora da verdade é preciso demonstrar, falar sempre com os outros e explicar calmamente aos outros’ (O11_O)

‘Respeito é respeitar os colegas, os professores e as empregadas...Houve um dia que não respeitei as minhas amigas’ (...)

‘Acho que ser justo é muito importante, porque é preciso diferenciar o bem do mal’ (...)

‘A justiça é óptima, visto que sem ela as pessoas não teriam como se defender e seriam castigados sem culpa nenhuma’ (...)

‘Responsabilidade é não se esquecer das coisas e cumprir sempre o que diz’ (O4_O)

Damos particular ênfase à preocupação de alguns professores em encontrar um espaço de entendimento entre o que pensam sobre os valores e o que pensam os seus alunos sobre a mesma temática (“Neste contexto seleccionámos um conjunto de valores que nos pareceram importantes e adequados à faixa etária com a qual trabalhamos: Solidariedade, Responsabilidade, Liberdade, Respeito, Honestidade e Justiça” O10_O), o que nos parece ir ao encontro de alguma negação da subjectividade ética, contrariado a síntese anterior (acerca das definições de ética) e predizendo, portanto, uma evolução neste domínio.

Em síntese, foi possível perceber que valores como justiça, o respeito e responsabilidade, fizeram parte das preocupações dos professores desta formação, numa ética baseada na relação, na reflexão e na acção. Isto condiz com a valorização de estratégias que permitem desenvolver valores de justiça e respeito (como a discussão de dilemas morais, a clarificação de valores, o muro de valores ou o role-playing) ou a promoção da responsabilidade (na participação da vida escolar). Os dados permitem ainda afirmar que a formação terá contribuído para uma maior convicção face aos valores que os participantes consideravam importantes, ao mesmo tempo que, pela reflexão, permitiu uma maior consciencialização dos professores neste domínio, como expresso, aliás, pelos próprios.

Apesar de tendencialmente coincidentes, houve valores que apenas surgiram na orientação profissional dos professores, enquanto outros sobressaem no desenvolvimento dos seus alunos, à semelhança, aliás, do que o estudo mais amplo indicava (Estrela & Caetano, 2010).

Neste ponto de reflexão, parece-nos importante voltar a referir posições da maioria dos professores face à sua formação no domínio da ética e da deontologia e no domínio do seu papel enquanto formador ético-moral dos alunos, função que assumiam, procurando soluções de intervenção.

Dilemas/tensões éticas vividos

A expressão de situações dilemáticas verificou-se na entrevista inicial e nos primeiros debates (oito professores), bem como através das respostas ao questionário. Também em momentos finais de reflexão individual (seis professores) e, embora com

menos expressão, nas reflexões de sessão (três professores), foram sendo expressos dilemas e tensões éticas vividas.

Os dilemas referidos foram categorizados de acordo com o estudo já referido (Estrela & Caetano, 2010) e as subcategorias e indicadores são os apresentados no próximo quadro (Quadro 39):

Quadro 39

Categoria – Dilemas/tensões éticas (Dimensão B – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Processo relacional	Agir de forma diferente do que pensa ou se é Entendimento diferente entre o professor e os alunos em termos de valores Exigir demasiado dos alunos face às condições que apresentam
Currículo	Seguir os valores mais importantes para o professor ou os que se querem passar aos alunos Ser muito endoutrinador ou dar espaço ao aluno para reflectir
Escola	Seguir uma conduta própria ou de acordo com os colegas de profissão Valores da família ou valores dos professores
Ministério da Educação	Os regulamentos das escolas no confronto com a ética

Os dilemas referidos pelos professores quer na entrevista inicial, quer nos primeiros debates referiam-se essencialmente às áreas relacionadas com o processo relacional e com a escola, essencialmente ligada às relações com as famílias. Regra geral criava dilema o confronto entre diferentes actores do processo educativo, em termos de valores. O receio de colisão foi expresso em afirmações como:

Nós podemos trabalhar com eles este tipo de valores, mas depois... depois como é que eles transmitem esses valores lá em casa? Ou então como é que lá em casa lhes transmitem esses valores? (D1_O)

Por exemplo é um dilema com que eu me debato nas aulas, é transmitir aos alunos coisas que podem não ser a minha opinião, mas o que está certo é aquilo e não aquilo que eu penso... por exemplo, em relação aos direitos humanos, a pena de morte por exemplo, é um assunto que há muitos miúdos que são a favor da pena de morte, muitos, muitos... (EI_O)

Ao mesmo tempo a exigência versus a tolerância face aos contextos está também patente em exemplos como:

Às vezes sentimo-nos um bocado constrangidos com o que se exige a um miúdo que no seu percurso de vida foi ou é desamado, mal tratado, e se nós temos o direito de exigir (...) Uma coisa é educar e procurar que ele aprenda, outra coisa é exigir que ele tenha as mesmas atitudes e formas de estar de outros que tiveram outras oportunidades, outros modelos. (EI_O)

Com menor expressão (um professor) neste momento inicial, encontramos um dilema ligado aos valores seguidos pelos colegas de profissão versus os seus próprios ou ainda na relação da ética pessoal com os regulamentos internos das escolas.

No questionário podemos encontrar expressões dos dilemas vividos pelos professores, que com frequência são semelhantes aos apresentados (Quadro 40):

Quadro 40

Dilemas da Profissão Docente: Percentagens do questionário (Oficina)

Dilemas	N (1) + R (2)	AV(3)	F (4) + MF (5)
a. actuar de acordo com o que acredito ser o bem do aluno ou submeter-me às regras da escola	21,1%	37,1%	42,2%
b. intervir junto dos colegas quando estes actuam de forma negligente ou ignorar essas situações por serem colegas	31,6%	42,2%	26,3%
c. lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas	21,1%	26,3%	53,00%
d. expulsar o aluno da aula em situação de violência ou tentar uma estratégia mais formativa	31,6%	31,6%	37,1%
e. actuar tendo em conta a perspectiva da família ou actuar de acordo com que penso ser o bem do aluno	26,3%	37,1%	37,1%
f. utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno	26,3%	31,6%	42,20%
g. não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego	73,7%	10,6%	15,90%
h. classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula	26,3%	15,90%	58,30%
i. manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou ou dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa	53,0%	31,6%	15,90%
j. adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno	68,90%	21,1%	10,6%
k. atender às necessidades globais de turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos	21,1%	31,6%	47,7%
l. manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes	26,3%	26,3%	47,7%
m. reprovar quem não atinge objectivos mínimos ou baixar o nível de exigência	37,10%	31,6%	31,6%
n. lutar pelos meus direitos, aderindo a greves ou cumprir o dever de assiduidade	37,10%	31,6%	31,6%

Segundo a análise do questionário, o dilema que os professores da Oficina viviam com maior frequência (58% dos professores viviam-no com *Frequência* ou *Muita Frequência*) prendia-se com a questão da avaliação, onde se privilegiam valores como o esforço e as atitudes: “Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula”, embora não tenha sido uma área referida em outros momentos da formação.

Outro dilema com significativa expressão (53% dos professores vivem-no com *Frequência* ou *Muita Frequência*) prende-se com a relação dos professores com as famílias, em consonância com os discursos apresentados. De seguida (47% dos professores viviam-no com *Frequência* ou *Muita Frequência*) encontramos dilemas relacionados com os valores que se transmitem face aos que se consideram importantes para si e ainda relacionados com a equidade na relação pedagógica, dilemas também expressos nos diferentes discursos no início da Oficina.

Aquele que era o dilema menos vivido pelos professores da Oficina (68% dos professores *Nunca* ou *Raramente* o viveram) diz respeito às estratégias de educação dos alunos no domínio moral: “adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno”, uma área dilemática que não encontra expressão nos restantes instrumentos deste período. Este aspecto trouxe pistas de exploração para a formação subsequente, em particular a discussão de vias mais endoutrinadoras de formação ética dos alunos, por considerarmos uma área de trabalho de muita importância no âmbito do nosso estudo.

Contudo, as estratégias de formação ética apresentaram expressão dilemática em outros momentos do processo (embora apenas em alguns professores), nomeadamente nas reflexões finais e de sessão. A área de dilemas ligados ao currículo ganha maior expressão à medida do processo formativo, o que parece denotar uma maior reflexão no domínio da formação ética dos alunos, ligada a estratégias e a valores a educar. Vejam-se os exemplos:

Penso que não é possível definir uma regra clara e rígida que se aplica a todos os casos. Seguramente, este é um dos principais desafios com que um educador se depara. A passagem desses valores ou desse modelo deverá ser feito como? Explicitamente e de uma forma clara e formal, mas correndo o risco de ser recebido como lei. Não poderá

isso provocar efeito contrário? Ou impedir o aluno de julgar por si e começar a criar os seus valores pela sua experiência e convivência com os outros? (RF5_O)

Há sempre o risco do conjunto dos valores que regem um determinado professor serem diferentes dos da sociedade onde o aluno está inserido, ou ainda diferentes daqueles seguidos pelos pais dos alunos. Nesta situação o que deverá o professor fazer? Insistir na passagem de transmissão do seu conjunto de valores, e correr o risco de criar dificuldades futuras para os alunos? Ou, pelo contrário, ser hipócrita e tentar passar os valores seguidos pela sociedade ou família do aluno, mesmo que não sejam os seus? Mas não estará o professor a ser falso modelo? (RF6_O)

Primeira confusão: o que é mais importante para mim ou que é mais importante trabalhar com os alunos? (...) Esforço-me por desenvolver a acção centrando-me nos valores essenciais evitando afastar-me deles na acção, o que por vezes acaba por não acontecer”. (RF14_O)

Estas situações dilemáticas, à semelhança de outras mostra-se coincidente com categorias dilemáticas apresentadas por Estrela, Afonso e Caetano (2010) ligados à formação moral dos alunos, revelando-se “essencialmente na hesitação entre educar em valores fundamentais ou em valores menos desejáveis (...) mas que vigoram na sociedade actual” (p.59). Se quisermos ligar as definições de ética apresentadas com as situações dilemáticas vividas, percebemos que se a ética tem um forte cariz relacional, é na relação pedagógica que se encontram algumas das situações dilemáticas mais vivenciadas pelos professores. Entre os exemplos, destacamos aqueles que se relacionam com a busca por plataformas de entendimento entre professores e alunos, na medida em que vão acompanhando o processo formativo: “Aquele que é justo nas suas palavras e acções, mesmo magoando os seus alunos para os ensinar a crescer, ou aquele que é fixe como os alunos gostam de dizer... Acho que ser fixe é ser justo e os alunos de certeza que concordam comigo!” (Rse2^a_O).

Síntese

À semelhança do que foi apresentado por Estrela (2010b) no estudo por si coordenado, percebe-se através dos discursos dos professores diferentes posições acerca da ética, quer teleológicas, em que as acções éticas são situadas ou contextualizadas,

havendo ao mesmo tempo, uma visão deontológica, onde predominam as regras universais e os valores universais a serem seguidos. Esta análise indica-nos que o pensamento ético se tenha mantido ao longo do processo como multirreferencial e complexo. Ao mesmo tempo, os dilemas e as tensões no domínio da ética acompanham o pensamento dos professores ao longo da formação. Por seu lado, a educação para os valores éticos faz parte de uma preocupação constante destes professores, visível nomeadamente através dos projectos planificados, em que os valores éticos que se querem desenvolver nos alunos estão patentes.

Também pela análise das várias reflexões ao longo do processo se percebem constantes a preocupação e a responsabilização pela formação ético-moral dos alunos, estando presentes indicadores acerca de diferentes estratégias/abordagens de formação neste domínio. Os conteúdos que a maioria dos documentos apresenta, associados à crescente consciencialização ética, apontam para que grande parte dos professores tenha chegado a níveis mais aprofundados de reflexão, onde estão presentes aspectos de uma reflexão dialógica, mas também crítica, como o definiram autores como Handal e Lauvas (1987) ou Hatton e Smith (1995). Segundo a categorização de Korthagen (2009), consideramos que grande parte dos participantes aprofundaram níveis de reflexão apresentando os seus discursos aspectos ligados quer à identidade profissional, quer à missão da sua profissão. Neste último aspecto destacamos o debate em torno dos papéis e competências do professor e a valorização e crescente consciencialização do seu papel enquanto educador moral e das suas competências ético-relacionais.

A existência de uma via emocional, onde se procura adaptar o comportamento às circunstâncias é também visível. De acordo com Caetano (2011) “a intuição informada, construída através do tempo e experiência torna-se um poderoso mecanismo para julgar e tomar decisões em situações de incerteza e de pressão temporal” (p. 127). Isto indica que a intuição, que não pode ser negada em momentos de acção, e que acompanha a subjectividade das nossas acções no domínio ético, pode ser desenvolvida pelos sistemas de formação de professores. Procura-se auxiliar, entre outros aspectos, a lidar com a imprevisibilidade das situações educativas referida pelos próprios professores desta Oficina. A intuição e as emoções ao serviço da acção (Damásio, 1994; Hargreaves, 1998) no domínio educativo não devem ser inibidas ou controladas de

forma absoluta (Caetano, 2011), antes trazidas à luz da consciência individual e colectiva.

4.2. O professor como educador moral e as estratégias de formação ético-moral dos alunos – concepções e práticas ao longo do processo formativo

Apontámos já indicadores que identificam alguns efeitos da formação nas práticas de educação ética dos alunos, nomeadamente por processos de transferência de actividades (muro de valores, dilemas, role-playing) ou pelo aumento do conhecimento de estratégias de formação ética (pela leitura teórica e debate conceptual). Também o aumento da consciencialização do papel dos professores neste sentido (pelo aprofundamento da reflexão, leitura teórica e debate conceptual), onde a investigação-acção se marca como metodologia privilegiada.

Como vimos, na sua maioria, os professores da Oficina afirmaram-se como educadores morais dos seus alunos ao longo do processo, numa ética da responsabilidade (associada em larga medida à posição demissionária das famílias) voltada para o desenvolvimento de valores como o respeito, a justiça, a solidariedade, o trabalho, entre outros.

Este ponto prevê uma análise mais detalhada das concepções e práticas de formação ético-moral dos alunos, sendo a formação vivida uma das interfaces de cruzamento entre o pensamento e a acção dos professores.

Nos vários documentos analisados e em diferentes momentos da acção de formação, podemos encontrar indicadores dentro da dimensão D, em categorias referentes a: aspectos facilitadores da formação ética dos alunos, dificuldades/constrangimentos, objectivos/motivações de intervenção, espaços de intervenção e estratégias/abordagens.

Constrangimentos e problemas associados à formação ético-moral dos alunos

Apesar de nos discursos dos professores da Oficina encontrarmos duas referências (dois professores) ligadas aos aspectos que facilitam a formação ética dos alunos dentro da escola - quer num caso quer noutro, estes aspectos relacionam-se com a natureza das disciplinas leccionadas (“Dado que a minha formação científica é História, esta temática também se ajusta, nomeadamente em temas como as grandes

guerras, o racismo, a expansão portuguesa, a escravatura, entre outros” RF9_O) – encontramos com maior expressão os constrangimentos/problemas associados.

Esta expressão e sua discussão foi, em larga medida, uma estratégia de diagnóstico, ao longo do processo, que levou à intervenção neste domínio. Este aspecto foi traduzido por um lado, nos projectos de intervenção feitos pelos professores e, por outro, nos discursos produzidos nas diferentes fontes de dados.

O quadro seguinte traduz as subcategorias e os indicadores que representam esses constrangimentos/problemas (Quadro 41):

Quadro 41

Categoria – Constrangimentos e problemas associados à formação ética dos alunos (Dimensão D – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Ligados ao currículo	Dificuldade de articulação entre a educação moral e as disciplinas Falta de tempo e de espaço curricular
Ligados aos alunos e turmas	Absentismo escolar Alunos sem referências a valores éticos Desrespeito pelos professores Desrespeito por si ou pela estima de si Falta de interesse e de motivação de alunos Indisciplina Maior reflexão sobre os direitos que sobre os deveres Problemas de relacionamento entre alunos Dificuldade na realização das tarefas
Ligados aos contextos sociais/familiares	Desresponsabilização dos jovens Desvalorização do papel da escola Famílias demitem-se da educação Famílias e escola com valores diferentes Famílias sem regras ou valores éticos Meios socioeconómicos desfavorecidos
Associados ao professor	Desmotivação dos professores Insegurança Incapacidade de lidar com as situações Isolamento Pela conduta ou carácter do professor Falta de entendimento dos seus alunos Problemas na relação afectiva entre alunos e professor
Ligados ao ME/Administração	Aumento do trabalho burocrático

Se os processos de investigação-acção prevêm a resolução de situações problemáticas, os dados apontam para que os momentos de debate colectivo tenham

sido decisivos no diagnóstico das situações problemáticas, sobretudo ligadas aos alunos e aos contextos familiares e sociais:

Prof. C. – Eu não sinto muito isso, na nossa escola. Eles conhecem o regulamento mas não o querem cumprir.

Prof. I. – Têm os conceitos, entre aspas, invertidos, que se assistiu nos últimos anos, o desrespeito pelo professor (...) E esse pouco respeito, que nos leva a este conflito de gerações.

Prof. C. – Eu acho que muitos deles têm uma noção relativa de um conjunto de valores o que não quer dizer que cumpram com eles, isto tem a ver com o que dizíamos há pouco, com o que têm em casa.

Prof. I. – E o desrespeito, por eles próprios também...

Prof. H. – Mas se eu sair da aula e atravessar o pátio eu deparo-me com situações de violência nos miúdos extremamente gravosas (EI_O)

Em momentos intermédios de reflexão as referências neste domínio foram mais escassas, muito embora os desenhos dos projectos de intervenção as contemplem, bem como produções intermédias de divulgação de resultados (e.g. Feio & Nunes, 2011). A intervenção desenhada nos projectos foi sobretudo direccionada para a resolução de problemas ligados aos alunos/turmas.

Assim, de um modo global, os projectos apresentaram como situações problemáticas a serem resolvidas:

- A indisciplina (problemas de comportamentos e atitudes nas aulas, alunos agitados e perturbadores, comportamentos desviantes, não cumprimento de regras, interacções desordenadas e conflituosas, confronto com o adulto/ professor, faltas de respeito para com o professor);

- O desrespeito por si e pelos colegas (crianças agressivas com os colegas, problema de pedofilia não reconhecido, conflitos de liderança, relações interpessoais pouco pacíficas, dificuldade em ouvir o outro, dificuldade em respeitar a opinião do outro, pouca capacidade de aceitar opiniões, fraca capacidade de autocritica, crianças discriminadas face às suas características);

- Dificuldades de cooperação (Pouca solidariedade e cumplicidade, dificuldade de cooperação e de trabalho em grupo);

- Desinteresse pelas actividades escolares (alunos pouco interessados e pouco trabalhadores, alunos com pouca capacidade de concentração, insucesso escolar, absentismo, dispersão e falta de concentração, falta de hábitos de trabalho).

A falta de valores como o respeito, a solidariedade ou a responsabilidade fizeram parte das situações problemáticas que serviram de base à intervenção dos professores, no âmbito desta Oficina. A educação dos valores motivou a intervenção, em tudo condicente com os valores mais valorizados pelos professores, como vimos.

Foi sobretudo em momentos de reflexão final (nove professores) e de *follow-up* (seis professores) que os constrangimentos/problemas voltaram a ser referenciados, essencialmente em retrospectiva. Por outro lado, a análise aponta para que algumas situações problemáticas ou constrangimentos se mantiveram independentemente do desenvolvimento da formação, em especial os ligados aos alunos (aos seus valores e ao seu carácter) e aos seus contextos familiares e sociais:

As relações interpessoais nem sempre são pacíficas (solidariedade, cumplicidade) (...) eles têm pouca capacidade de aceitar opiniões, trabalho ou atitudes dos outros, têm dificuldade em trabalhar em grupo (...) dificuldade em respeitar a opinião e o trabalho dos outros. (RF17_O)

Eu não queria dizer bem formados, mas...eles até são educados, eles dizem desculpe, por favor, mas pensam ao contrário, eles pensam ao contrário... Pensam invertido, é perverso. Mente fechada... E perverso... as coisas são perversas (...) Ele até é bom aluno só que ele tem qualquer coisa torcida na cabeça. Há qualquer coisa na cabeça dele. Mas se me perguntar o que aponta nele, eu nem sei bem, mas eu sinto, eu vejo, nas atitudes (...) Ele põe-se a gozar, com ar arrogante aquilo que nós lhes estamos a dizer. Nós a dizer-lhe uma coisa... eu hoje numa aula disse-lhe, ó P. você está surdo, você tem que ir ao médico, você não ouve, você não ouve o que se lhe diz. Ele pensa que é assim e não sai dali. Portanto, ele é como se fosse louco, eu fico possuída. (EF1_O).

A gozarem [os alunos] com as atitudes do menino com NEE, sempre meninos um bocadinho mal formados, com mau carácter. Portanto respondiam às perguntas todas bem e depois lixavam o próximo se fosse preciso” e outra ainda: “nota-se perfeitamente que são miúdos com falta de valores. (EF5_O)

Eu noto que as orientações em casa são muitas contrárias àquilo que me parece mais correcto (...) E nós sabemos muito bem que as famílias, nem sempre os valores essenciais são os que estão presentes. (EF3_4_O)

Foi ainda nos momentos de reflexão final e nas entrevistas de *follow-up* que surgiram os constrangimentos ligados aos professores, sobretudo um maior questionamento acerca da sua conduta:

Nem sempre os próprios docentes se encontram preparados para a transmissão de valores (RF3_O)

Também nesse sentido é notória a falta de preparação docente para a abordagem de valores éticos com os alunos (...) Apesar deste facto, e da necessidade do professor ter de assumir cada vez mais como o educador para os valores, para além do educador técnico, nem sempre o professor constitui um exemplo a seguir (RF7_O)

Vários são só exemplos de comportamentos pouco éticos entre os próprios docentes e nesse sentido quando se pretende que um destes professores sensibilize os seus alunos para determinados comportamentos éticos, a verdade é que se cai em hipocrisias ou seja em docentes que pretendem que os alunos façam o que eles dizem e não o que eles fazem. O problema não está nos valores a incutir mas no facto de eles mesmos não os cumprirem, mesmo entre pares (RF7_O)

Encontramos ainda nos discursos de alguns professores dificuldades ligadas ao currículo, como a falta de tempo/espço com os alunos ou a articulação das disciplinas com a formação ética dos alunos:

É, no entanto, de referir que na maioria dos casos, a existência de um único tempo lectivo de 45 min semanais, dificulta a realização de certas actividades que se podem desenvolver em turma, no sentido de promoção de valores. (RF7_O)

Agora é difícil se calhar em ciências naturais, em físico-química, matemática. É possível que nessas disciplinas seja mais difícil (...) Faz-se um bocadinho disto em todas as disciplinas mas acaba por ser pouco prático para os miúdos, os próprios não

percebem isto no meio das disciplinas, é preciso ser mais directo e para isso é preciso um espaço e um tempo próprios, 45 minutos de FC não dá, é totalmente impossível. (EF5_O)

Esta análise permite pois inferir que a formação ético-moral dos alunos foi ao longo do processo associada a situações problemáticas a que dar resposta, na perspectiva da metodologia adoptada em formação ou a constrangimentos que inviabilizam esta formação. Destacamos a crescente atribuição de responsabilidade aos professores, pesando menos as dificuldades associadas aos alunos.

Espaços de intervenção da formação ético-moral dos alunos

A reflexão em torno dos espaços privilegiados de formação ético-moral dos alunos permitiu construir o seguinte quadro (Quadro 42):

Quadro 42

Categoria – Espaços de intervenção da formação ética dos alunos (Dimensão D – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Escola	Em vários contextos
Currículo	No domínio das várias disciplinas Nas áreas curriculares não disciplinares

Os espaços de intervenção na formação ético-moral apontados foram as áreas curriculares não disciplinares (em especial a Formação Cívica), as várias disciplinas do currículo e os diferentes contextos escolares, num âmbito mais alargado. Estas expressões aparecem nos diferentes momentos do processo formativo e não parecem variar ao longo do processo.

A formação ética ligada a vários contextos da escola (“no pátio obrigo-me a ser” EI_O; “no refeitório, no recreio, em todos os espaços escolares, em vários contextos” D2_O) é apontada por dois professores em entrevista inicial, cinco professores nos dois primeiros debates, três professores nas reflexões finais, um em reflexão de sessão e três professores nos *follow-up* (num total de 24 referências).

Estes professores alargam a sua perspectiva de formação para a cidadania, e de formação ética em particular, para fora do âmbito da sua sala de aula ou espaços envolventes, ou mesmo, da escola:

Mas aquilo que acho que seria necessário era haver projectos ao nível dos agrupamentos ou das escolas que podiam ter a ver com a comunidade educativa ou com instituições fora da comunidade educativa, digamos assim, onde isto pudesse praticado pelos alunos. Os alunos eram intervenientes. Isso devia acontecer... Portanto, não sei se isso não seria importante de ser feito, até estar nos próprios planos educativos, nos planos de actividades. Em parceria com vários tipos de instituição que pudessem suportar a prática de vários tipos de actividades. (EF5_O)

Conscientes de que a aprendizagem da cidadania ultrapassa os limites e as responsabilidades do espaço escolar – podendo ser apreendida em muitos contextos e ao longo da vida – é nossa intenção formar jovens bem informados e formados, sensibilizados para os problemas da comunidade e interessados na resolução dos mesmos. (RF2_O)

A Formação Cívica foi uma área muito valorizada ao longo do processo formativo (quatro professores em entrevista inicial, seis professores nas reflexões finais, um professor em reflexão de sessão e quatro professores nas entrevistas finais). Esta valorização liga-se sobretudo ao conteúdo desta área curricular: “A Formação Cívica torna-se o lugar ideal para a prática de uma educação para os valores” (RF2_O); “Penso que a disciplina de FC é ideal para se abordar a temática dos valores” (RF5_O). Por seu lado, parece que centrar esta formação num professor que se configure uma referência para os alunos, como é tantas vezes o director de turma, parece ser um aspecto facilitador e ao mesmo tempo valorizado:

A nível da direcção de turma, sobretudo do ensino básico e por inerência da função no trabalho na área curricular não disciplinar de formação Cívica, onde os temas apesar de abrangerem diferentes campos recaem sempre na sensibilização dos alunos para questões pertinentes e fundamentais da nossa sociedade. (RF1_O)

Só a Formação Cívica (...) mas acho que tudo deve ser centrado na Formação Cívica (...) mas sem haver coisas feitas num tempo próprio e com um ou mais professores, que dêem a cara, para os miúdos isso acaba por não ser muito real, acaba por ser tudo no ar (...) mas eu acho que sem este espaço que é necessário, as coisas tornam-se pouco praticáveis. (EF5_O)

O carácter obrigatório e formal da Formação Cívica parece facilitar o trabalho dos professores, permitindo-lhes gerir melhor o trabalho com as turmas no domínio da formação moral e cívica:

Prof. L. – Por exemplo nós passámos a ter uma hora no horário, uma coisa muito boa, que permitiu haver uma mudança que é a hora de Formação Cívica. Não dá para fazer tudo mas que é uma ajuda muito grande (...) tem a ver com tempo disponível, com horário.

Prof. H. – Isto permite-nos, a mim permitiu-me arranjar estratégias, em vez de ser só o diálogo. (EL_O)

Por outro lado, parece permitir uma maior aproximação aos alunos, ao mesmo tempo que se promove a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem: “Este espaço lectivo é dinamizado pelo desenvolvimento de pequenos projectos adequados à especificidade dos alunos e em que estes são os sujeitos da acção” (RF2_O).

Outra referência, centrada no papel do professor, evidencia a valorização desta área curricular:

A FC leccionada pelo DT, cujo papel perante os alunos é cada vez mais o de figura parental, constitui um espaço lectivo dirigido especificamente para a promoção da reflexão sobre a necessidade de adopção e cumprimento dos valores éticos (...) Assim a área de FC permite ao DT assumir plenamente o seu papel de educador moral perante alunos que o tendem a tomar como figura parental que não têm em casa e que, tendo não constitui exemplo a seguir pela falta de valores que existe no seio familiar (RF7_O)

Ao mesmo tempo, à criação desta área curricular não disciplinar, pelo Decreto-Lei 6/2001, é atribuído, pelos professores, o objectivo da formação ética e da educação para os valores: “Com a criação da área curricular FC e a legislação mais recente, foi atribuída à escola e aos professores a responsabilidade da formação ético-moral dos estudantes” (RF9_O), “tendo a Formação Cívica por objectivo formar os alunos política e moralmente” (Rse4^a_O), factor que podemos associar às necessidades de formação sentidas por estes professores e já enunciadas.

Houve ainda quem valorizasse o teor das próprias disciplinas para trabalhar estas questões (dois professores em debate, um professor na entrevista inicial e três professores nas entrevistas de *follow-up*), como mostra o exemplo: “Mesmo os conteúdos das nossas disciplinas... por exemplo a minha que é Geografia, por exemplo a parte da geografia humana, e mesmo a questão do ambiente, por exemplo. Estamos sempre a abordar estas questões” (D2_O).

Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos

A partir da análise das diferentes fontes de dados foi possível perceber as estratégias de formação ética utilizadas e valorizadas ao longo do processo. O quadro seguinte (Quadro 43) apresenta subcategorias e os indicadores decorrentes da análise de conteúdo de diversas fontes:

Quadro 43

Categoria – Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos (Dimensão D – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Através de modelos de actuação	Levar os alunos a seguir modelos O professor como exemplo Valores inculcados pela repetição e pelo hábito
Através da reflexão ética	Folhas de valores Assembleias de turma Através de filmes ou textos Experienciar e discutir casos reais ou próximos Pelo debate Dilemas morais Role-playing Diários dos alunos Muro de valores Pela neutralidade do professor
Por endoutrinação	Chamar a atenção dos alunos e castigar Conversa/sermão sobre questões éticas
Pela intervenção na escola e na comunidade	Trabalho cívico e de responsabilidade social Trabalhos cooperativos Análise e construção partilhada de regras

O quadro apresenta um conjunto de vias formativas consideradas pelos professores na educação ético-moral dos seus alunos. Conseguimos perceber o entendimento do professor como exemplo, levando-os a seguir modelos de conduta, muitas vezes pela repetição e pelo hábito, numa orientação da educação do carácter, assim como percebemos a preocupação em colocar os alunos em reflexão, em

ambientes democráticos e de intervenção, de cooperação e de responsabilidade, dentro da mesma orientação (conforme autores como Fenstermacher, 1990; Fenstermacher & Richardson, 2001; Lickona, 1992; Schwartz, 2007).

Em momentos iniciais da formação foi essencialmente referida a importância do professor como exemplo, bem como a importância de levar os alunos, pelo hábito, a seguir modelos ou ideias, numa perspectiva de educação do carácter:

Prof. C. – Eles formam-se pela imagem que têm do professor.

Prof. Hi. – E também tentar apresentar modelos, exemplos de modelos bons, menos maus, os correctos (...) Porque muitos miúdos vêm com modelos em que tudo serve.

Prof. L. – Mas não é só uma vez. Tem de ser feito diariamente. É pela repetição, tem que ser feito muitas vezes.

Prof. C. – Não é só uma vez, não é isolada...é um processo que vai levar o seu tempo e tem de ser uma coisa muito continuada... (EI_O)

Prof. J. – Eles não necessitam de uma pessoa esvaziada ao pé deles... precisam que demos a nossa opinião, não quer dizer sempre, mas...é muito importante”(...)

Prof. M. – Eu acho que é importante o reforço... o repetir porque... porque há uma coisa que eu acho, eu também já li isto em qualquer lado e... cada um de nós... nós somos muito influenciados pelo ambiente em que vivemos, nomeadamente pelos pais. (D1_O)

O uso de estratégias mais reflexivas como as assembleias, onde a opinião dos alunos é importante nas dinâmicas dos grupos, foi valorizado no início da formação por dois professores:

Prof. L. – Outra situação que me estou a lembrar é nas assembleias de turma.

Prof. C. – Muitas vezes pedimos a todos, ou a quem quer participar, que dê a sua opinião sobre o que se passou, também é uma forma de reflectir, sobre o que aconteceu de mal, como aconteceu, como poderia ter sido evitado...

Prof. L. - Levá-los a ser eles a pensar em ter um certo tipo de intervenção social... (EI_O)

Ao mesmo tempo concorriam estratégias enquadradas em modelos de clarificação de valores, promotores da reflexão ética, estratégias como o role-playing ou estudo de casos (sete professores):

Prof. H. – Por exemplo um está a dar tarefa noutro, eu agarro num deles, aperto-lhe o braço com força e empurro-o. “o que estavas a fazer ao teu colega?” “nada” “também não te estava a fazer nada a ti”... e eles ficam assim meio parvos a olhar para mim e a coisa resulta, já duas ou três vezes a coisa resultou assim, não estavam à espera que lhes apertasse braço, ou os empurrasse. A coisa fica assim, não sei se ficam a pensar, mas na altura resulta. É pôr-se no lugar dos outros, fazer pensar pela pele do outro. (...)

Prof. I. – [a propósito da pena de morte] Eu queria que eles pensassem que esse assaltante era uma pessoa, o que o teria levado a fazer aquilo, e mesmo que eu compreendesse que ela desejasse a morte ao outro, porque ela estava a sentir aquilo na pele, ela como cidadã não podia pensar assim. (EI_O)

Devíamos arranjar uma situação que se calhar tivesse mais a ver com o dia-a-dia deles (...) Eu acho que as histórias são adaptáveis, o importante é que haja identificação. Identificação com os alunos, individualmente, para depois, grupo – turma trabalhar e discutir as coisas (...) Efectivamente é necessário adaptar as coisas às realidades, à faixa etária, àquilo que é necessário trabalhar no momento. E nós somos capazes disso, enquanto professores, podemos adaptar a história que nos foi aqui trazida ou aquela que observamos no dia-a-dia. (D1_O)

Finalmente foram referidas como estratégias de formação neste domínio, nos momentos iniciais, o castigo/chamadas de atenção, a conversa ou a imposição de regras pelos professores (cinco professores), numa via mais endoutrinadora:

Prof. H. – Tentamos quando há conflitos tentamos explicar que a violência não é a melhor forma de os resolver.

Prof. Hi. – É falar também, conversar com eles...Nós dizemos não se batam... mas eles continuam-se a bater (...)

Prof. I. – Por exemplo se não traz o trabalho de casa à terceira vez leva recado para casa e isso cumprimos...Mas isso tem de ser regulado por regras, pelo regulamento interno de uma escola por exemplo (EI_O).

Já no questionário aplicado num momento inicial da Oficina, foram escolhidas as estratégias utilizadas pelos professores na formação ético-social dos seus alunos (Quadro 44):

Quadro 44

Estratégias de formação ética dos alunos: Percentagens do questionário (Oficina)

	N (1) + R (2)	(3)	F (4) + MF (5)
a. Procuro ser um exemplo de comportamento ético para os alunos	0	10,5%	89,5%
b. Procuro estabelecer uma relação afectiva com os alunos que facilite a sua adesão a valores	21,1%	37,1%	42,2%
c. Promovo, sempre que oportuno, a discussão de problemas e dilemas éticos	0%	26,3%	73,7%
d. Utilizo a metodologia de trabalho de projecto para promover o desenvolvimento ético dos alunos	31,6%	37,1%	31,6%
e. Encorajo a participação dos alunos na vida escolar para que se formem eticamente	31,6%	53%	15,9%
f. Exploro do ponto de vista ético as situações do dia-a-dia	5,3%	37,1%	58,3%
g. Sensibilizo os alunos para os valores da nossa sociedade	0%	10,5%	89,5%
h. Aproveito os conteúdos de ensino para promover a reflexão ética dos alunos	15,9%	31,6%	53%
i. Procuro esclarecer os alunos sobre a equidade das minhas práticas de diferenciação	31,6%	42,2%	26,3%
j. Crio oportunidades de trabalho autónomo para que os alunos desenvolvam o sentido de responsabilidade	0%	15,9%	84,8%
k. Recorro à história das ciências para a formação ética dos alunos	31,6%	53%	15,9%
l. Desenvolvo jogos e situações lúdicas para promover a formação ética dos alunos	15,9%	53%	31,6%
m. Promovo a reflexão em torno de valores e princípios éticos	0%	37,1%	63,2%
n. Crio oportunidades de cooperação para o desenvolvimento moral do aluno	0%	21,1%	79%
o. Reúno a assembleia de turma para discutir e decidir sobre vida da turma	5,3%	42,2%	53%
p. Estabeleço as regras da sala de aula esclarecendo-as com os alunos	0%	10,5%	89,5%
q. Incentivo os alunos a colocarem-se no lugar do outro em situações de conflito	0%	15,9%	84,8%

A maioria dos professores da Oficina afirmava utilizar grande parte das estratégias enunciadas. A grande maioria dos professores (89,5%) afirmava procurar ser exemplo ético para os alunos. Por outro lado, foi bastante evidenciada a frequência na sensibilização para os valores e no estabelecimento de regras de sala de aula, consonantes com vias mais endoutrinadoras. Ainda a procura por colocar os alunos em reflexão (nomeadamente colocando-os no lugar do outro e desenvolver a autonomia e a

responsabilidade) foram estratégias apontadas como usadas com *Frequência* ou *Muita Frequência* por 84,8% dos professores inquiridos.

As estratégias utilizadas com menos frequência (31,6% utilizavam-nas *Nunca* ou *Raramente*) diziam respeito à utilização da metodologia de trabalho de projecto com fim de formação ética (cerca de 38% utilizam-nos às vezes), ao incentivo da participação dos alunos na escola com o mesmo fim (mais de metade dos professores fazem-no às vezes), o recurso à História das Ciências. O item: “Esclarecer os alunos sobre a equidade das minhas práticas de diferenciação”, ligado ao desenvolvimento do sentido de justiça, era utilizado com frequência ou muita frequência por apenas 26,3% dos professores.

Em suma, em momentos iniciais da formação a valorização do professor como exemplo é destacada, numa abordagem associada a modelos de formação do carácter, assim como vias mais endoutrinadoras de formação, baseadas na sensibilização ou no estabelecimento de regras. Também diziam utilizar estratégias ligadas a modelos desenvolvimentistas da moralidade, como a discussão de dilemas ou as actividades de cooperação. Finalmente, estratégias baseadas em modelos de clarificação de valores, promotores de reflexão ética, como colocar os alunos no lugar do outro ou o desenvolvimento do trabalho autónomo.

Se os dados recolhidos inicialmente são indicadores da forte valorização do exemplo ético do professor na formação ético-moral dos alunos, ao longo da formação foi sendo, mais uma vez, evidenciada essa importância. Alguns professores expressaram-nos nos debates intermédios e nas reflexões intermédias de sessão (seis professores):

Eu tenho o exemplo do 1º ciclo. Por exemplo essa questão de eles aprenderem mais connosco do que com os pais, no 1º ciclo é até mais evidente, eles próprios nos dizem. Passam muito tempo com o professor e a relação é muito estreita. (D2_O)

Não deixo de ser um exemplo/modelo, sobretudo em idades mais tenras (...) No entanto, o professor é sem dúvida para crianças e adolescentes em crescimento/construção da sua personalidade um modelo. (Rse5ª_O)

As reflexões intermédias indicavam também para relevância da repetição de hábitos e práticas ligadas a modelos, em perspectivas associadas a modelos de educação do carácter:

Os alunos passam a maior parte do seu dia na escola e acabam por reproduzir e viver situações que os obrigam a pensar na forma como devem agir apesar de nem sempre optarem pela melhor forma ou terem os melhores exemplos pois cada vez mais a escola é a cópia (bem e mal) em miniatura da sociedade em que está inserida. (Rse2^a_O)

Levar os alunos a incorporar os hábitos com alegria e prazer, influenciando / conformando seriamente a sua formação e o seu carácter, tenho que admitir que esta foi uma escolha consciente que me continua a agradar (Rse5^a_O).

Ao mesmo tempo, houve referência nestas reflexões (sete professores) a opções de estratégias que permitiam colocar os alunos em situação de reflexão ética, em relação mais estreita com modelos de clarificação de valores, de justificação de opções/escolhas morais e da perspectivização das consequências dessas escolhas:

Todos devemos ser confrontados com a escolha, pois só assim crescemos...mesmo explicar regras e leis dando oportunidade aos alunos de pensar nos prós e nos contras de cada acto/ acção, podendo optar por aquilo que julgam mais sensato, mais coerente, justo consigo e com o seu meio” (Rse2^a_O)

Assim o professor deve ser um sujeito passivo, não deve revelar a sua posição de forma a permitir que a discussão seja acrítica, e formativa. O professor deve gerar a dúvida e discussão orientando-a sempre que necessário” (Rse4^a_O)

Formar alguém do ponto de vista moral significa obrigá-lo a pensar, reflectir, e desenvolver nele princípios que o levem a agir sempre tendo em conta o bem” (Rse4^a_O)

A acção com base em escolhas conscientes é estruturadora / construtora / formadora do carácter (Rse5^a_O).

E, se não o fizermos, ou seja, se orientarmos os seus pensamentos, estaremos a permitir que eles façam as suas opções em liberdade? (...) E se não os orientarmos e eles realizarem uma “má” escolha, será isso que queremos? Sim, parece-me que é isso que eu quero - que os indivíduos, dominando o conhecimento e a informação, escolham em consciência e em liberdade, as suas opções, elejam os seus destinos. Mesmo que estes não sejam o melhor para todos. (Rse5^a_O)

A análise dos oito projectos permitiu também perceber a valorização de processos de reflexão ética por parte alunos, em exemplos como o muro de valores, as folhas de valores, os diários dos alunos, as assembleias, o role-playing ou a exploração de dilemas, mas menos a exploração do professor como exemplo.

O quadro seguinte sintetiza os objectivos e as estratégias presentes nas planificações dos projectos dos professores da Oficina (Quadro 45):

Quadro 45

Planificações dos projectos da Oficina

Objectivos e estratégias de intervenção

Objectivos	Mudança de atitudes e comportamentos Educar para os valores éticos Educar para a cidadania activa e para a participação
Estratégias/abordagens	Hierarquização de Valores (Muro de valores) Clarificação de Valores (Folha de Valores, questionário “qualidades e defeitos”, diários de valores) Discussão e exploração de casos e role-playing Exploração de dilemas morais Exploração de filmes e textos Construção partilhada de regras e participação cívica (análise dos regulamentos da escola e turma e do estatuto do aluno, definição de regras de turma, assembleias de turma, eleição dos delegados de turma)
	Trabalho de voluntariado Trabalhos cooperativos de pesquisa e formação (divulgação/ exposição dos trabalhos)

Os objectivos apresentados prediziam uma mudança de atitudes e comportamentos, ao mesmo tempo que um desenvolvimento nos alunos de competências pessoais (da ordem cognitiva e emocional), sociais e éticas (da ordem da cooperação, da solidariedade, do respeito ou da justiça), com destaque para a reflexão ética, a cooperação ou o diálogo, condicentes com modelos de clarificação de valores, mas também com modelos desenvolvimentas da moralidade, tal como sugerido pelas leituras de autor realizadas. Percebemos pela análise a importância, quer destas leituras

e sua discussão (em particular ligadas ao modelo de clarificação de valores), quer da própria experiencição em formação de algumas actividades de formação ética, transpostas para os projectos (como o muro de valores).

Na expressão das motivações/objectivos que levaram à intervenção, encontramos maior número de referências à formação ética dos alunos (sete professores) e à resolução de problemas (três professores). No primeiro caso destacam-se exemplos como:

Este projecto teve por base o treino de autonomias e socialização utilizando quatro valores que têm sido trabalhados de modo a que estes jovens interiorizem valores éticos na construção de uma sociedade com valores. (RF10_O)

É meu objectivo que os alunos aprendam a partilhar pareceres, a assumir o papel de ouvintes atentos, a construir o respeito pelos outros e por si próprios e a tomar decisões equilibradas, pensadas e fundamentadas para as respectivas vidas (RF14_O)

No segundo caso destacam-se exemplos como: “Os objectivos do trabalho desenvolvido e a desenvolver com os alunos visam a resolução de problemas concretos detectados nas turmas” (RF14_O).

As observações das aulas feitas pelos professores evidenciam a realização de algumas destas actividades e a sua valorização (11 professores). O muro de valores, por exemplo, foi experimentado em todas as turmas e percebe-se a preocupação em trabalhar a partir desta actividade os valores éticos: “Propus que se construísse o seu muro de valores” (O1_O); “Com eles, cada aluno deveria elaborar o seu Muro, partindo de baixo para cima, do valor mais importante para o menos importante” (O10_O); “Em termos de planeamento, cumprimos da 1ª etapa, fase diagnóstica, através da realização de três actividades “o muro de valores de cada aluno”, o significado das palavras e “o muro de valores da turma” (O4_O).

Percebe-se também pelos descritivos da actividade que a exploração feita se prendeu, por um lado com uma hierarquia individual dos valores para se partir para uma comparação entre os vários elementos das turmas, numa tentativa de encontrar espaços de diálogo e de entendimento:

De seguida passámos à comparação e análise, muito ao nível das competências das alunas, dos respectivos muros de valores (O1_O)

Quanto ao muro de valores, comecei por questionar os alunos sobre os valores, os que eram sociais, quais os valores que eles conheciam, qual era o seu significado, quais os que achavam mais importantes e finalmente a realização do muro de valores. (O7_O)

Ela [uma aluna] pediu-me ajuda no sentido da melhor forma para divulgar a mesma. Eu sugeri-lhe porque não recolher mesmo na escola e irmos lá entregar. No intervalo falei com a directora de turma, expliquei o que já tinha aconselhado a aluna a fazer (falar com a directora e solicitar autorização para o fazer, já tínhamos escolhido 2 locais para a entrega, ...) mas como ela é da casa e ia ter a turma a seguir, se poderia na hora de Formação Cívica permitir-lhe ir falar com a Directora e até construírem elaborarem o pedido formal por escrito. (O2_O)

O trabalho dos valores com as turmas assentou em modelos de clarificação de valores onde se assumiu a subjectividade dos valores e a liberdade de os construir e utilizar (Cortina, 2000; Raths, Harmin, & Simon, 1966). Assim actividades como as folhas de valores ou os diários foram desenvolvidas neste sentido:

Depois deste debate em que as alunas se iam interrompendo e atropelando à medida que fazíamos referência a cada um dos valores, a professora que se tinha absterido de fazer comentários, deixando a conversa fluir. De modo a encerrar esta actividade foi pedido a cada uma das alunas que preenchesse uma ficha onde deveria escrever o significado de cada valor. Esta actividade revelou-se de muita utilidade para perceber algumas ideias menos correctas e clarificar alguns conceitos, já que existem certos valores que não são tão óbvios para elas. (O1_O)

Eles escreveram a designação de cada valor, contornada por um rectângulo, para cada um dos valores a abordar. Revelaram pouco conhecimento em relação aos conceitos, não se encontrando interiorizados ou solidificados. Este facto levou o grupo a adoptar uma abordagem diferente, com a actividade da folha de valores. Colocaram-se questões directas que dessem a conhecer o significado que atribuem a cada um dos valores, a forma como os aplicam no seu dia-a-dia e o modo como sentem que são alvo da sua aplicação por parte dos outros... (O3_O)

Para que os alunos conseguissem compreender e interiorizar melhor o significado e a importância destes valores começaram por falar livremente de cada um deles (O8_O);

Trabalhando primordialmente o valor da Responsabilidade. A cada grupo foi pedido que definisse o que era SER RESPONSÁVEL... demos início ao Diário de Valores (...) Era proposto aos alunos que dessem início ao seu Diário de Valores, falando sobre o RESPEITO. (O10_O)

Encontramos nesta dimensão de análise ainda referências à exploração de dilemas morais (dois professores nas observações, um professor em reflexão de sessão, um professor na reflexão final, três professores nas entrevistas), para trabalhar por exemplo a justiça: “Trabalhar dilemas parece-me muito interessante na medida que obriga os alunos a relacionarem a sua decisão com regras/juízos morais que a sociedade define” (Rse5ª_O).

A exploração de dilemas permitiu a ligação a estratégias de role-playing e adaptação a casos mais reais e contextualizados:

Quanto ao segundo caso, nós alterámos um pouco o original e colocámo-los no lugar do professor que deveria tomar a decisão de expulsar o aluno bolseiro (...) Pareceu-nos um pouco menos clara a assunção de uma posição, preferindo os grupos dar ao aluno o benefício da dúvida, considerando ser esta a primeira vez que tal ocorrera e que, seguramente, o aluno deveria ter tido um motivo de força maior (...) Mais difícil se tornou quando introduzimos a variante, pós-decisão, de que, de facto, as câbulas eram de um terceiro aluno e não havia forma de o provar pois eram fotocópias de um livro. Por último, e indo ao encontro dos circunstancialismos da turma, elaborámos um dilema mais ajustado, ao qual chamámos Maria H&M. (O10_O)

Nos momentos finais da Oficina, a maioria das estratégias já referidas voltam a sê-lo como tendo sido trabalhadas, sendo que os discursos apontam para a sua valorização. Salienta-se a exemplaridade do professor (cinco professores nas reflexões finais e quatro professores nas entrevistas de *follow-up*):

O professor deverá ser um modelo para os alunos tal como as diferentes autoridades deveriam ser modelos da sociedade actual, encontrar um equilíbrio entre a função de

leccionar e passar conhecimento, com a função de ser uma referência de valores para os alunos. (RF5_O)

Da sua [do professor] capacidade para exercer uma influência, um ascendente sobre os jovens, assente na qualidade do seu conhecimento científico, na experiência demonstrada e no empenho e gosto pela realização do trabalho, não como algo a que é obrigado mas que se realiza com prazer e consciência da importância da função que se desempenha e nas suas qualidades pessoais como o respeito pelos outros. (RF11_O)

Eu fui aluna como todos nós e os professores são modelos e se eles fazem nós questionamos. E isso sempre foi... ter uma conduta que os meus alunos possam seguir... Sim, sem dúvida, até porque eu sempre achei que nós somos exemplo. (EF6_O)

Por sua vez, volta à evidência a neutralidade do professor, dando autonomia e liberdade nas escolhas dos alunos, o que atribui relevância à reflexão ética dos alunos (quatro professores em reflexão final e quatro professores nas entrevistas).

Estratégias como o muro de valores, a discussão de casos e o role-playing, a discussão de dilemas éticos, de textos e filmes, o debate ou as assembleias são exemplos mais específicos de promoção desta reflexão e são referidos pela grande maioria dos professores quer nas reflexões finais, quer nas entrevistas de *follow-up*, quando se referem a estratégias utilizadas decorrentes da acção de formação:

Procurámos o treino de autonomias e socialização pela interiorização de valores éticos na construção de uma sociedade com valores... Pretende-se fazer uma discussão em torno de valores como solidariedade, amizade, respeito, tolerância (RF17_O).

Nós ainda trabalhamos um texto sobre a justiça, discussão de um ou dois dilemas (EF5_O)

Noutra turma projectei...tem a ver com um dilema, um pai que tem que recorrer à força para que o filho seja transplantado, tem um bocado a ver com o dilema do farmacêutico” (EF6_O)

E depois outra coisa quando se apresenta eles conseguem perceber que, alguns que até são amigos, pensam de maneira diferente. E acham que se conhecem tão bem e afinal...” (EF4_O)

As conversas com os alunos, associadas muitas vezes ao sermão ou à imposição de regras (endoutrinação) foram, também evidenciadas em momentos finais, embora com menor incidência (dois professores no terceiro debate, um professor na reflexão final e um professor na entrevista de *follow-up*):

Prof. P. – Sim e nós tentamos corrigir muitas vezes os nossos alunos. E eles dizem, lá vem ela com uma lição de moral. É dar um sermão. É porque eu fiz alguma coisa que não devia...”

Prof. H. – Eu estava a dar uma lição de moral a um aluno meu e ele disse-me assim: “eu não estou a gostar da conversa, isto assim acaba mal”. (risos) Se eu insistisse muito não sei como é que aquilo acabava” (D3_O).

Em determinados momentos no contexto de sala de aula é inevitável o desejo de estipular algumas regras para bem-estar de todos os indivíduos, pois os discentes precisam saber que vivemos numa sociedade movida por regras que deveremos seguir (RF15_O).

Em síntese, a análise permite inferir que para a formação ética dos alunos concorrem estratégias para trabalhar os valores éticos e que buscam a resolução de problemas reais do quotidiano escolar. No primeiro domínio parece manter-se a integração entre a influência directa do professor na conduta dos alunos, colocando-os em contacto com os bons exemplos por um lado, e, por outro, em ambientes democráticos pela intervenção e participação na vida da escola e das turmas ou pela exploração de instrumentos que podem influenciar a conduta. Retorna-se a perspectivas democráticas como a de Dewey (1997b) ou de Kohlberg (1984), onde a escola é um lugar privilegiado para desenvolver a cooperação e o entendimento do processo educativo que deve dotar as crianças de autonomia e sentido de serviço. Associamos a valorização por parte dos professores de estratégias como as apresentadas, quer aos debates e leituras feitos essencialmente nas sessões de formação (como o debate em

torno da exemplariedade do professor), como a experiências dessa mesma formação, como a exploração dos dilemas morais de Kohlberg e ainda a momentos de reflexão individual mais aprofundados.

Nos debates de sessão e nas reflexões dos professores registaram-se referências ligadas à neutralidade do professor, associada a modelos de formação ética como o defendido por Raths et al (1966). Percebemos que ao longo da formação foi crescente a importância que os participantes atribuíam a uma reflexão autónoma acerca dos valores, partindo do pressuposto de que os alunos trazem as suas definições e entendimentos e dando espaço às vivências livres, à análise, à argumentação, processos que poderão também eles actuar na formação ético-moral dos alunos. Destacamos ainda a leitura teórica no entendimento destas perspectivas, bem como a experienciação, como o role-playing.

No entender da maioria dos professores da Oficina face à formação ética dos seus alunos, parecem ter concorrido estratégias em tudo semelhantes às apresentadas por Seíça, Oliveira & Mourinha (2010) ou no estudo mais amplo (Estrela & Caetano, 2010), que apontam para abordagens holísticas da formação ética. Por outro lado, parece que o processo formativo que os professores viveram trouxe-lhe novas perspectivas e abordagens a este nível, evidenciadas pela introdução de novas práticas e reflexões. A prática desenvolveu-se dentro estruturas de pensamento mais consistentes e elaboradas, ligadas às diferentes abordagens de formação ética trabalhadas, às diferentes experiências vividas e a processos formativos vividos.

Para a sustentação das mudanças de pensamento e de acção que os dados apresentados apontam, torna-se importante o cruzamento com as percepções concretas dos participantes sobre essas mudanças. Foi essencialmente em momentos de entrevista de *follow-up*, mas também em documentos produzidos ao longo do processo, que estas percepções foram sendo expressas. No próximo ponto procuramos discutir esta sustentação, numa entrada pelos efeitos da formação percebidos pelos professores.

4.3. Os efeitos da formação percebidos pelos professores em formação

Na sua revisão sobre a investigação acerca do desenvolvimento profissional, Zeichner (2003) sugere que a investigação feita por professores provoca efeitos

profundos em quem a fez, transformando em alguns casos, as salas de aula e a escola onde estes professores trabalham.

Como temos vindo a apresentar, os processos formativos desenvolvidos produziram um conjunto de efeitos que têm especial influência na formação ética dos alunos.

Este ponto analisa os efeitos percebidos pelos professores que decorreram da formação, o permite concluir pontos anteriores e, por outro lado, dá conta da percepção dos efeitos nos alunos, pelos próprios professores.

Para esta análise concorrem indicadores construídos na dimensão E de análise, expressos essencialmente em momentos de reflexão final (entrevistas de *follow-up* e reflexões finais), embora se encontrem também expressões nas observações dos professores e em algumas reflexões de sessão.

Efeitos percebidos nos professores e a intersecção com os alunos – a mudança individual e a mudança colectiva

Em primeiro lugar os dados permitem-nos avaliar a ocorrência de mudança nos professores em resposta a questões como: “a formação provocou mudança em si?”. É também através de expressões como: “a formação mudou-me/mudou algo em mim/ contribuiu para a minha mudança/ teve efeitos em mim” que percebemos a ocorrência de mudanças com a acção de formação. Estas expressões encontram-se em 3 entrevistas de *follow-up*, em duas reflexões finais e uma reflexão de sessão. Expressões como “não mudou/ não teve efeito” encontram-se apenas na entrevista de um professor.

Em segundo lugar, as categorias criadas referem-se à percepção do tipo de mudanças produzidas nos professores, procurando articulá-las com os efeitos nos alunos. Esta percepção foi considerada em resposta a questões como “o que mudou em si?/que mudanças associa à formação?”, dentro do Bloco III do guião da entrevista. Por outro lado, nas várias reflexões considerámos para esta percepção expressões indicadoras de mudança como “esta formação contribui para/ trouxe-me/ ajudou-me a/ mudou-me em.../estou diferente em/passei a/ aprendi”, entre outras similares, que não se referiam directamente aos processos, já analisados.

O quadro seguinte sintetiza as subcategorias e os indicadores de percepções de mudança nos professores e a sua intersecção com os alunos (Quadro 46):

Quadro 46

Categoria – Efeitos da formação percebidos nos professores e sua intersecção com os alunos (Dimensão E – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Ocorrência de mudança	Houve mudança Não houve mudança (1 professor)
Mudança informativa	Aprendizagem/mobilização de conceitos/conteúdos éticos
Mudança de processos de pensamento	Maior consciencialização da acção ética
Mudança na acção/interacção	Maior estruturação na planificação Resolução de problemas/dilemas éticos Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos
Mudança emocional/identitária	Maior segurança Comprometimento com a intervenção ética Comprometimento com processos de investigação-acção

No contexto das mudanças percebidas pelos professores, as referências à aprendizagem de conceitos/ conteúdos éticos foram encontradas essencialmente nas reflexões finais (nove professores) e nas entrevistas de *follow-up* (cinco professores):

A formação abriu-me horizontes. Houve mudança, porque eu não estava devidamente preparada para o desenvolvimento de algumas temáticas. (EF2_O)

Tomei conhecimento de metodologias e estratégias possíveis e necessárias para o desenvolvimento ético-moral dos meus alunos, para além de ter construído alguns materiais e sistematizado algumas ideias (...) Com esta formação aprendi que existem diferentes formas de abordar os valores, vantagens e desvantagens de cada uma... tomei conhecimento das diferentes estratégias possíveis e da postura mais adequada do professor quando pretende trabalhar valores. (RF1_O)

Provavelmente, a partir desta experiência a minha atitude, a forma como encararei qualquer conflito na sala de aula, não mais será a mesma, tendo em conta conceitos e experiências tratadas (RF6_O)

Esta formação contribuiu de forma decisiva no meu desenvolvimento pessoal e profissional a nível de conceitos. (RF15_O)

Embora os processos de pensamento tenham sido bastante sustentados anteriormente enquanto efeitos da formação, houve apenas dois professores que o referiram directamente como mudança (“tornei-me mais consciente”).

Com maior expressão encontramos as mudanças ligadas à acção/interacção, corroborando a análise em pontos anteriores. A formação traduziu-se, no entender de alguns professores, em mudanças no domínio da acção, nomeadamente em referências a uma maior estruturação da planificação, com vimos, e a novos modos de pensar a actuação (cinco professores nos *follow-up* e 7 nas reflexões), o que permite identificar pontos de intersecção entre as mudanças operadas nos professores e as práticas desenvolvidas com os alunos:

Esta formação serviu-me para definir novos modos de actuação com os alunos, para tentar uma melhoria nos seus comportamentos e atitudes (RF4_O)

Temos hoje como certo que o tipo de trabalho que desenvolvemos com os alunos (assentes num metodologia de investigação-acção) mostrar-se-á proveitoso, senão de imediato, num futuro próximo, quando estes forem solicitados a desempenharem outros papéis socialmente. Tal crença fundamenta-se pelos pressupostos teóricos adoptados como correctos pela comunidade actual de que não chega o enunciado de princípios abstractos para que os jovens interiorizem os valores elementares a sociedades virtuosas. (RF2_O)

Eu acho que a formação foi importante também por isso, para se perceber que isto não é como era dantes, as coisas não são tão semelhantes assim, até do ponto de vista histórico, algumas coisas que faziam parte da moral de há uns anos atrás deixaram de fazer sentido. (EF5_O)

A acção de formação também permitiu, no mesmo domínio, uma acção mais informada pelas leituras e experiências de acordo com diferentes abordagens de formação ética (seis professores em reflexão final, um em entrevista de follow-up, quatro em reflexão de sessão). Mais uma vez, é reforçada a intersecção entre as mudanças nos professores e o trabalho desenvolvido com os alunos, em particular por facilitar a resolução de situações problemáticas, como apontam os exemplos seleccionados:

Como docente de várias turmas, de várias níveis e director de turma, a frequência desta acção de formação veio fazer-me reflectir sobre as estratégias que poderei implementar para incutir nos meus alunos valores que acho fundamentais e que penso possuir. (RF5_O)

Tive a oportunidade de aplicar em contexto real os conhecimentos, as estratégias e os materiais trabalhados nas sessões presenciais, para resolver problemas (RF13_O)

Porque o trabalho importante foi o que foi feito com os alunos e aí houve muito esforço e houve logo o agarrar a oportunidade e tirar muito proveito nisso... E para trabalhar com os miúdos, acho que me deu um conjunto de ferramentas, de documentos que me permitem agora aplicar. (EF3_4_O)

O principal resultado adquirido pode-se entender como comum, e alcançado, ou seja, o de termos agora maior abertura para o tratamento da temática dos valores ético-morais com os alunos, e o aprofundamento dos saberes e práticas nesta matéria, para melhorar a prática docente. (RF3_O)

As noções que apreendi de como trabalhar os valores com os alunos, das estratégias e possíveis actividades a desenvolver com eles em sala de aula, ou mesmo fora dela, constituem uma mais-valia importante para o trabalho com os alunos e uma preciosa ajuda para propiciar aulas de enriquecimento de uma atitude crítico-construtiva nos alunos. Assim, penso estar mais desperto para a necessidade de procurar ser melhor exemplo, atendendo ao cumprimento ético dos deveres docentes que me estão confiados, dentro das minhas possibilidades (RF7_O)

Ainda ao nível das mudanças percepcionadas pelos professores, falaram-nos numa maior segurança no trabalho com os alunos no domínio da ética (três professores), o que prediz mudanças do tipo emocional/identitário:

Assim que compreendi que poderia ter um tipo de actuação que provocasse um conflito interno gerador de uma mudança de atitude, ganhei coragem e incluí esta abordagem! (O9_O)

Às vezes temos medo de arriscar certas coisas, sem sabermos as consequências, ou sem sabermos se estamos no bom caminho e a partir das formações ficamos com ferramentas que nos permitem ir também à procura de mais coisas. Sinto-me mais segura e tenho novos instrumentos. (EF6_O)

Ainda neste domínio, corroborando o que já analisámos, o comprometimento com as actividades de formação ética (exs: “Este ano quero fazer uma coisa que não consegui fazer no ano passado e estava no nosso projecto, um diário de turma”_EF1_O; “Mas a nível da prática em si, eu como professor da Área de Projecto, já no ano passado tentei aplicar um bocado isto e este ano também estou a tentar aplicar” EF5_O) e com os processos de investigação-acção (ex: “ vou utilizar a tabela de observação dos comportamentos” Rse6^a_O) foram bastante evidenciados.

No domínio dos efeitos na escola, apresentamos o seguinte quadro de subcategorias e indicadores (Quadro 47):

Quadro 47

Categoria – Efeitos da formação percebidos na escola (Dimensão E – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Colaboração	Entre vários professores da escola Articulação entre as disciplinas no domínio da formação ética dos alunos
Ligação à comunidade	Maior abertura às famílias e comunidade

As mudanças percepcionadas pelos professores da Oficina na escola foram essencialmente da ordem da colaboração, entre vários professores (três professores nas entrevistas, cinco professores nas reflexões) de que destacamos os exemplos:

O contributo desta formação revelou-se benéfico uma vez que trabalhámos cooperativamente, partilhando ideias, reflexões, estratégias, materiais, confrontando resultados e discutindo os ajustes necessários. (RF2_O)

Teve efeito sobretudo numa maior colaboração e interligação entre os docentes das várias disciplinas que, de um modo transversal à turma, pudessem contribuir para uma abordagem de determinadas problemáticas que vão ocorrendo nestes grupos. (RF7_O)

Notei que as outras pessoas também perceberam que este assunto é importante de ser abordado e noto alguma colaboração que passou a existir. Mas pode haver mais trabalho colaborativo. (EF5_O)

Acrescem ainda referências à interdisciplinaridade na formação ética dos alunos (quatro professores): “E depois até no ano passado eles estavam um bocado a empecilhar, nunca mais faziam e acabei por articular-me com o professor de EV e educação tecnológica” (EF3_4_O). Esta interdisciplinaridade foi apontada também pela formadora nas suas reflexões: “Uma coisa que achei interessante foi haver pessoas a juntar-se para resolver situações das mesmas turmas, mas em várias disciplinas” (RSF_O). Apontaram ainda dois professores, uma maior abertura à comunidade decorrente da formação:

A cada passo eram chamados a participar na vida escolar do seu educando e a melhorar a sua performance enquanto Pais. Pelo que Pais/EE's sentiram crescer a sua participação e responsabilidade. Neste sentido, não só elaborámos, de forma sistemática e em todas as reuniões, guiões para os pais como convidámos, para conversar com eles, a Presidente do CENOFA (Centro de Orientação Familiar) (O10_O)

Em suma, os efeitos percebidos por grande parte dos participantes vão ao encontro dos sintetizados em pontos anteriores. Destacamos uma maior consciencialização da acção ética e a sua reconceptualização, com o aumento de processos reflexivos. Reforçamos também mudança ao nível das práticas e da intervenção no domínio da formação ético-moral dos alunos (com a introdução, inclusivamente de novas estratégias) e o aumento da segurança em domínios teórico-práticos, aspectos que predizem os efeitos que a formação possa ter tido também nos alunos e clarificam a intersecção entre a formação de professores e a dos seus alunos. Por fim, destacamos o aumento da colaboração entre professores, nas diferentes escolas.

Estes aspectos terão contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores da Oficina. Ressalva-se contudo a impossibilidade de generalização e a falta de elementos que nos permitem perceber dos efeitos/mudanças em cada elemento participante, em particular.

Os efeitos da formação nos alunos percebidos pelos professores

Foi a partir da análise das percepções dos professores (que desenvolveram processos de observação/reflexão das práticas) que focamos as mudanças dos alunos, decorrentes desta formação. Encontramos referências a estas mudanças/efeitos em diversas fontes de dados, em especial em momentos intermédios de formação, como as observações/reflexões e em momentos finais, como as reflexões e as entrevistas de *follow-up*, em resposta ao bloco IV do guião.

O quadro seguinte (Quadro 48) traduz, à semelhança do construído para os professores, os indicadores das mudanças percepcionadas nos alunos:

Quadro 48

Categoria – Efeitos da formação percebidos nos alunos (Dimensão E – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Ocorrência de mudança	Houve mudança Os efeitos da formação não são perceptíveis
Na relação com os outros	Melhoria nas atitudes e no comportamento ético
Na relação consigo	Aumento na autonomia e confiança
Na relação com a escola/aprendizagens	Melhoria no desempenho escolar Motivação face às actividades
Processos de pensamento	Maior reflexão ética e consciencialização

Encontramos nos dados expressões directas à ocorrência ou não de mudança nos alunos, em resposta a questões como “o que a acção mudou nos seus alunos?” ou em expressões como “esta formação mudou os alunos em.../contribui para...”, entre outras semelhantes. Para alguns professores não são perceptíveis mudanças nos seus alunos (quatro professores nas entrevistas, três nas reflexões finais), em larga medida por ser pouco tempo para se poder fazer essa avaliação:

Os resultados da aprendizagem não são imediatos porque mandar fazer não chega quando se está a falar de agir tendo em conta o bem comum, consciente e autónomo e não apenas os benefícios que advêm para um indivíduo da acção que teve. Avaliar os resultados das minhas estratégias também não é imediato e muitas vezes é só visível ao fim de um ou dois anos de trabalho contínuo. (RF1_O)

Mas nos alunos mais novos é mais complicado, não é um ano que os vai mudar. Já não os apanhei mais. Isso tem efeito é se for a longo prazo. Pegar neles no 7º ano, nós vemos as mudanças aí a meio do 8º. (EF6_O)

Agora dizer que mudou... eu tinha lá duas ou três miúdas muito crescidas com problemas de faltas, e aquilo continuou. Eu acho que precisava de mais tempo para poder avaliar melhor a situação. Foi muito pouco tempo, não consigo fazer essa avaliação (EF3_4_O)

Outro professor referiu que não encontrar uma associação directa entre a formação e as mudanças:

Pode ter provocado mudanças pontuais mas não consigo dizer muita coisa naqueles miúdos, até porque as turmas foram desmembradas, portanto também não tenho noção da continuidade. Fiquei com alguns alunos, mas não sei dizer até que ponto houve mudança por causa daquele projecto, isso é muito difícil. (EF5_O)

Houve ainda expressões (três professores), em avaliações intermédias, indicadoras da mesma inexistência de mudança nos alunos:

Nas actividades que foram realizadas observámos ainda alguma resistência ao pensamento crítico, e à adopção de comportamentos mais adequados ao bem comum do que ao constitui um bem imediato e individual. (O3_O)

Os indicadores de satisfação, de envolvimento nas actividades, os efeitos em termos de mudanças no pensamento e acção dos nossos alunos, estão longe de serem assumidos (O4_O)

Contudo, encontramos evidências da associação entre a formação e a mudança dos alunos de forma directa (um professor na entrevista, dois professores na reflexão final): “Pude verificar os efeitos que cada estratégia produz o que dá, à partida, alguma garantia de sucesso” (RF8_O).

Em momentos intermédios de avaliação a motivação face aos resultados foi expressa em alguns discursos (três professores): “Não sabemos o final deste

projecto/desafio... Mas os indícios permitem-nos inferir que o terreno é permeável e que devemos continuar a semear!...” (O10_O); “Embora as estratégias usadas estejam a demonstrar eficácia no tratamento da temática em questão com os alunos o grupo denota que pode ser desenvolvido no futuro trabalho com estes alunos mais abrangente e incisivo” (O3_O).

No mesmo pólo, situam-se as diversas expressões mais específicas acerca dos efeitos nos alunos. À semelhança do que ocorreu com os professores, os processos de reflexão promovidos nos alunos foram ao mesmo tempo efeitos, promovendo níveis de consciencialização mais aprofundados no domínio da ética e dos valores, como os de justiça, de amizade ou de respeito:

Contribuímos todos para isso. Porque ele [um aluno] tinha atitudes muito incorrectas e foi percebendo que essa correcção não era uma mais-valia para ele. A personalidade, o carácter não se alteram assim. Podemos é ajudar a tomar consciência, alguma coisa havemos de ter feito (EF2_O)

Isso eu tenho a certeza. Isso foi muito debatido. E como a turma achava aí que já era uma questão de amor próprio, aí... A miúda apresentou a questão como se fosse ela a dominar a situação e isso preocupou-me. Eu tenho a certeza absoluta que ela ficou com consciência de que numa situação dessas ela não domina coisa nenhuma, é ela a abusada [acerca de um problema de pedofilia] (EF3_4_O)

Numa turma eles quiseram tratar a questão da violência doméstica. E houve uns que disseram que dentro da violência doméstica há violência no namoro. A questão que eu achei mais engraçada é que eles agora já consideram a violência no namoro já como violência doméstica. E é importante os miúdos pensarem estas coisas. Atrás disto depois vêm outros valores e para eles é muito importante. (EF3_4_O)

Havia ali miúdos que eram extremamente radicais ou seja, pena de morte, sim. Porquê? Porque ninguém tem o direito de matar. Mas a justiça aí permite isso. E houve miúdos que mudaram de opinião entre uma aula e outra, nalguns casos havia alguns que não saíam daquele argumento e não arranjavam outros argumentos. Aquilo vem também de casa. O papel do professor aqui foi sobretudo pô-los a pensar. (EF6_O)

Através das actividades realizadas consegui incutir nas alunas dúvidas, incertezas e problemas geradores de conflitos interiores, permitindo-lhes uma maior autonomia, um aumento da sua capacidade de verbalizar as suas ideias e reflectir e arranjar soluções para problemas reais, com os quais tão bem se identificam. (RF12_O)

Os exemplos foram sendo apresentados também em momentos intermédios da formação, em particular nas observações e nas reflexões de sessão:

Na aula seguinte notei pela expressão facial um pouco sofrida da aluna, bem como pelo teor das questões que colocou que finalmente estava a entender que estava a ser vítima e não detentora de poder de decisão amadurecido sobre as acções em que se envolvera (O6_O)

Confrontados com o Regulamento Interno do Agrupamento, já trabalhado no ano anterior, os alunos consciencializaram-se de que, afinal, todos eles conheciam bem as regras (...) A inversão de papéis obrigou os alunos a reflectir sobre o seu percurso enquanto jovens, discutindo valores e comportamentos, questionando acções ou atitudes e perspectivando qual a melhor adequação à situação (...) A hipótese de mudança surgiu no ar pela dificuldade de resolução. A correcção de comportamentos menos adequados foi enquadrada por mais do que um grupo e a decisão final, surgiu com um peso ao qual estes jovens pareciam não estar habituados (O5_O)

Colocar os alunos a falar/escrever sobre certos valores individualmente ou em pequenos grupos pela experiência que tive acaba por ser uma estratégia interessante na medida que faz pensar e tomar consciência do significado íntimo do valor para si. Deixam de repetir significados que leiam num dicionário ou que um adulto lhes repete na tentativa da interiorização do mesmo mas a exteriorizar o que sentem, como agiram e porquê. Pedir numa fase seguinte para falar ou ler o que escreveu ajuda e abre a discussão entre pares despertando ideias, partilhando actos e talvez sentimentos. (Rse6ª_Oficina).

Com efeito, em diferentes momentos da formação, alguns professores foram expressando a percepção face às mudanças dos seus alunos no sentido de resolução de problemas, por vezes associada à mudança/melhoria de comportamento/atitudes. Por exemplo, o muro de valores foi um contributo nesse sentido:

Quando fiz o muro de valores, fui introduzindo essa questão, pelo meio da questão dos valores e a certa altura... fui apelando, ‘mas quando vocês fizeram isso, quais daqueles valores que estão ali não foram respeitados, que estiveram em falta?’ E eles começaram a identificar. E depois acabaram por pôr todos o dedo no ar. Foram honestos. E um dos valores era justamente a honestidade. Eu disse-lhes: ‘isto foi uma primeira situação, vamos ver se nada mais volta a acontecer, foi um voto de confiança’. (D1_O)

Esta actividade parece ter sido potenciadora ainda de coesão dentro das turmas:

E depois a construção do muro da turma tem um efeito muito engraçado sobre eles. É uma coisa deles, do grupo... coesão... Torna-os diferentes. É deles. E sendo que cada um participou porque ali não há nenhum que não tenha participado, surgiu uma coisa deles. E isto é muito diferente de outros trabalhos que temos realizado (EF3_4_O)

Outros exemplos do contributo dos projectos desenvolvidos na formação foram encontrados noutras fontes, onde alguns professores percebem melhoria nos seus alunos nas atitudes e comportamentos, com alusão aos valores trabalhados, como o respeito:

Apercebi-me, em aulas seguintes que se referiam a ela, quando, por exemplo, todos querem colocar as suas questões ao mesmo tempo e surge alguém que lembra: “não está a haver respeito! (O9_O)

Quanto ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido junto dos alunos no âmbito deste projecto, constitui apenas o início do percurso de cada um de nós na procura de uma melhor estruturação das actividades que têm vindo a produzir efeito na tão desejada alteração de comportamentos dos alunos, no sentido dos valores da cidadania democrática (O8_O)

Nos *follow-up* foram novamente referidas alterações de comportamento dos alunos que se percebe possa ter resolvido questões problemáticas identificadas, como reforçam os exemplos:

Havia ali um bullying em relação a uma menina que, apesar de não ser boa aluna, não era burra nenhuma e tinha comportamentos um bocadinho desajustados. Era muito

ansiosa, muito nervosa até um bocado descuidada fisicamente e havia ali uma matraquear (...) Deu trabalho até dizer chega, mas surtiu efeitos, estava aí a aceitação de tudo e de todos. E todos a dançarem tudo. Foi ali uma vitória...E os malandros, os pilantras, os rapazes, é um preconceito, mas estava ali tudo na boa (...) Eu fiquei muito orgulhosa daquela coisa toda que eles conseguiram atingir... (EF2_O)

Agora eu noto uma grande diferença, eu tenho-os desde o 7º ano. Eu noto uma melhoria muito grande. Em termos de comportamentos e atitudes (...) Está muito melhor o M. O T. está muito direitinho também. Agora há outros, o M. por exemplo que está com outra postura, e o M. Costa também, noto que estão com outra postura. (EF3_4_O)

Os indicadores de mudança passam ainda pela melhoria da confiança e da autonomia dos alunos (referido por cinco professores em diferentes momentos), aspectos que haviam sido valorizados nas planificações dos projectos:

Num terceiro momento, os alunos trabalharam de forma mais motivada e produtiva (...) os alunos aceitaram e resolveram bem todas as questões. Mostraram alguma motivação para a acção (O4_O)

Alguns alunos na aula seguinte à tarefa pediram que se fizessem aulas semelhantes, pois gostam, não só de pensar nestes assuntos e partilhá-los com os colegas da turma. Assim se quebra a monotonia de elaborarem projectos com assuntos muito repetidos e que deixam de ter impacto e interesse que seriam esperados (O5_O)

O silêncio foi profundo. Cada um parecia imbuído de uma responsabilidade acrescida naquilo que fazia, de vez em quando surgia uma dúvida retórica no ar, para logo voltar à folha de papel (...) A campainha tocou para a saída, mas os alunos continuavam a escrever, parecendo alheados de tudo aquilo que habitualmente condiciona um final de aula. (O10_O)

Mas esse miúdo acabou com 5. Não foi uma melhoria em relação ao grupo, foi uma melhoria em relação a ele (EF2_O)

A motivação parece em alguns casos relacionada com a natureza da tarefa, sendo a alusão a casos reais promotora de maior motivação:

Bem patente a diferença de interesses demonstrado pelos discentes, entre o desenvolvimento das actividades de carácter reflexivo semi-abstracto (como o caso do muro de valores), e as actividades de discussão de incidentes e de jogos de papéis. A utilização de exemplos práticos, próximos da realidade vivenciada pelos alunos, em especial pelos do 2º ciclo, tornou-se propiciadora do interesse para a reflexão destes assuntos. (RF3_O)

Em síntese, a acção de formação promoveu mudanças nos alunos, associadas às próprias mudanças operadas nos professores, como denotam alguns dos exemplos apresentados. Sublinhamos as mudanças de processos de pensamento que, pelo debate, argumentação e criação de conflitos interiores terá promovido maior reflexão ética e maior consciencialização das acções neste domínio. Outras mudanças estão directamente relacionadas com a introdução de novas práticas como as associadas ao muro de valores e a discussão de dilemas e de casos reais.

Sem possibilidade de generalização, os dados denotam um conjunto de mudanças nos alunos percebidas pelos professores, ligadas à melhoria de outros aspectos como as atitudes (de maior respeito, mais solidariedade, maior tolerância) e de comportamento (face a si e aos outros), que impulsionou maior motivação, confiança, e autonomia. Os professores relataram também que alguns alunos manifestaram melhoria no desempenho escolar. O aumento da reflexão e da consciencialização ética parece relacionar-se com a resolução de situações problemáticas, como casos de bullying, discriminação, violência, abusos sexuais ou situações de conflito, questões preocupantes na escola e urgentes de serem solucionadas. Pensamos que uma observação mais sistemática da sala de aula (de todos os professores e da formadora-investigadora) pudesse ter contribuído para um melhor entendimento das mudanças dos alunos, no decorrer desta acção de formação.

5. Avaliação Geral da Oficina de Formação

De uma forma genérica, os professores em momentos intermédios e finais da formação, fizeram uma avaliação da Oficina. As entrevistas de *follow-up* permitiram

também fazer uma avaliação geral da oficina, em resposta a questões como “que avaliação faz desta formação?”; “como avalia a Oficina?”. Considerámos para esta avaliação, os termos referidos a aspectos negativos e positivos da formação, categorização que serviu para além de caracterizar a Oficina, informar o processo de investigação-formação, perspectivando a nova acção de formação (segunda fase do estudo).

As subcategorias de análise – aspectos positivos e aspectos negativos da formação – e os indicadores são os expressos no quadro seguinte (Quadro 49):

Quadro 49

Categoria – Avaliação Geral da Oficina (Dimensão E – Oficina)

Subcategorias	Indicadores
Aspectos Positivos	Formação valorizada Metodologia da acção inovadora e motivante Conteúdos motivadores e adequados Materiais e instrumentos adequados
Aspectos Negativos	Formação com duração desadequada Avaliação da formação causou pressão ou mal-estar Formação feita num contexto difícil Pouco material ou instrumentos fornecidos

No que concerne aos aspectos positivos, encontramos expressões que avaliam a acção de formação entre a utilidade e interesse despertado ou o apreço da participação nesta oficina, ligado à própria visão da profissão (quatro professores em entrevista e um professor na reflexão): “Eu gostei muito de ter participado nessa oficina...Eu gostei muito, para mim a formação foi muito útil” (EF1_O); “porque nós gostámos ... E depois tudo o que tem a ver com questões de ética e valores, entusiasmo-me muito... Eu gostei muito” (EF3_4_O).

Os professores da Oficina, valorizaram em grande medida a metodologia adoptada (dois professores em entrevista de *follow-up*, quatro professores em reflexão final, oito professores em reflexão de sessão), considerando-a motivante e inovadora: “E para mim foi muito importante e gostei muito da forma como as coisas foram conduzidas... Mas mesmo assim foi bem estruturado” (EF3_4_O); “Mesmo sendo final de dia, as pessoas estavam cansadas mas notava-se um entusiasmo grande nas pessoas e participação. Eram sessões muito participadas o que quer dizer que conseguiram realmente envolver as pessoas” (EF3_4_O); “Cada sessão foi uma descoberta, aprender

como fazer mais e melhor” (Rf10_O); “A investigação-acção surge como um desafio interessante” (Rse3^a_O).

Por exemplo, a associação da metodologia à possibilidade de transferência entre as sessões de formação e a sala de aula foi evidenciada: “O facto da formação se apresentar sob a forma de Oficina foi muito útil, uma vez que proporcionou passar imediatamente à prática e, tratando-se de sessões quinzenais, ir apresentando trabalho, pedindo sugestões e expondo as dúvidas e dificuldades sentidas” (RF14_O).

Também foi evidenciada a possibilidade de redimensionar o trabalho docente: “Todavia na primeira sessão entendi que ela visava redimensionar o meu trabalho como docente nas escolas onde lecciono, vindo complementar o meu trabalho através de actividades práticas, proporcionando a real vivência de valores esquecidos por muitos” (RF15_O).

Em termos metodológicos, foi ainda valorizada a articulação entre as leituras teóricas e as actividades práticas desenvolvidas: “Em termos de materiais e em termos teóricos também. Fazia-se referência a autores, a teorias e depois víamos aplicado” (EF6_O).

Nos aspectos positivos da acção foram ainda considerados interessantes os conteúdos (dois professores nas entrevistas de *follow-up* e dois professores nas reflexões finais), os materiais e instrumentos de formação, ligados sobretudo à prática, na área da formação ética dos alunos (dois professores em entrevista e dois em reflexão final):

Achei também importante o cuidado da formadora em tentar arranjar propostas adequadas a todos os ciclos, já que estando em minoria no 1º ciclo, poderia ter havido tendência para apresentar propostas pouco exequíveis junto dos meus alunos, mas com bastante agrado posso constatar que tal não aconteceu (RF12_O)

Esta formação foi uma boa ajuda para a minha prática pelo diversificado leque de metodologias de ensino de valores e ainda pelo rico suporte bibliográfico disponibilizado. (RF14_O)

No pólo negativo, o aspecto mais apontado foi a duração da acção. Segundo parte dos professores participantes, a acção de formação teve uma duração insuficiente para as suas necessidades (seis professores em entrevista de *follow-up*, quatro

professores em reflexão final, uma referência nas reflexões de sessão). Esta expressão pode ser encontrada em afirmações como: “Aquele espaço foi pouco” (EF5_O), “Eu acho que se a acção fosse mais alargada, nós só tínhamos a ganhar” (EF7_O), “Foi pouco tempo. Precisava de mais” (EF3_4_O).

Houve dois aspectos em que o tempo se mostrou factor limitativo. Um prende-se com a necessidade de aprofundar mais as questões em termos conceptuais, antes de se partir para a prática:

E íamos pôr em prática sem termos aprofundado o suficiente... Sabia que devia ter lido mais coisas, uma série de coisas, mas a pessoa fica aquém, porque não há tempo (...) Devia haver um conjunto de sessões sem aplicação, só de aprofundamento, leitura. As primeiras deviam ser semanais, três ou quatro sessões e depois então haver esse afastamento de 15 em 15 dias, para podermos aplicar (...) A sensação é que...se tivéssemos mais tempo de formação, debater mais... porque eu achei aquela parte inicial muito rápida para começarmos logo a trabalhar. Devíamos ter mais tempo... (EF3_4_O)

Tenho consciência que esta acção é apenas um ponto de partida para um trabalho que terá de ser desenvolvido e aprimorado no futuro (RF7_O)

Espero ao longo deste trabalho ter alcançado os objectivos, apesar das imensas dificuldades relacionadas com a falta de tempo me terem condicionado o trabalho e um maior aprofundamento do tema. (RF9_O)

Por outro lado, a necessidade de um acompanhamento do processo de investigação-acção para além do tempo da acção de formação. Alguns discursos parecem denotar que o fim da acção coincidiu com o fim dos ciclos de investigação-acção, nomeadamente da intervenção. Isto prevê que o acompanhamento dos professores por sistemas mais formais de formação se torna importante para o desenvolvimento e continuidade desta metodologia de trabalho. Encontramos expressões como:

No entanto, preciso ainda de aprofundar e interiorizar melhor esta metodologia de IA para poder melhorar a minha prática lectiva (RF4_O)

Aquelas questões negativas que nós apontámos naquela altura que foi o facto de ser tudo muito concentrado e não permitir que nós pudéssemos fazer mais actividades” (EF3_4_O)

Eu só fiz mais duas actividades, mas se a acção demorasse mais tempo, talvez tivesse feito mais, até ideias que viessem da acção. Embora na altura nos custe... mas a verdade é essa (EF7_O)

Embora se tenham discutido e experimentado estratégias e explorado diferentes materiais para a formação ético-moral dos alunos, numa formação com o carácter de uma Oficina, o desejo de tradução das actividades em artefactos, que ultrapassem o domínio da reflexão ou discussão de estratégias e actividades, ainda que experimentadas, foi evidente:

E preciso de mais materiais, sem dúvida nenhuma. Eu não sou desta área e no ano passado não tive tempo para mais, os materiais fazem-me muita falta. Por exemplo, a educação sexual, trabalha valores e sentimentos, por exemplo. (EF6_O)

Ainda como aspecto constrangedor da formação, a obrigatoriedade da avaliação inerente à atribuição de créditos⁷⁹, que causou pressão ou mal-estar (dois professores): “E depois como temos prazos a cumprir, depois aquilo foi uma pressão. Sim, existiu muito. Eu levo as coisas muito a sério e sofri com isso” (EF3_4_O).

Por fim, as novas introduções aos processos de avaliação de desempenho docente que o ano em que decorreu a formação testemunhou, foi entendido como factor constrangedor do seu desenvolvimento ou envolvimento por um professor: “E depois veio também num contexto tão difícil para nós que foi o ano passado com a questão da avaliação” (EF3_4_O)⁸⁰.

⁷⁹ Conforme Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 207/96)

⁸⁰ Em 2010, surgiram novas alterações à avaliação de desempenho docente, com a publicação do DL n.º 75/2010, de 23 de Junho e a sua regulamentação, Decreto Regulamentar n.º 2/2010.

6. Síntese dos dados da Oficina

Baseámos a análise dos dados do primeiro caso da investigação a fim de poder responder às três questões do estudo: de que forma os processos formativos contribuem para a mobilização de questões éticas que dão sentido à prática docente; quais os efeitos da formação no pensamento ético e na acção dos professores e os efeitos da mesma formação nos alunos, no domínio ético.

A partir da Oficina procurou desenvolver-se a reflexão ética dos professores, centrada em diferentes temáticas deste domínio. Os diferentes processos desenvolvidos permitiram esse desenvolvimento, em especial a observação e reflexão dos participantes acerca das suas práticas e a colaboração entre os participantes. Esta formação procurou também a intervenção no domínio da formação ético-moral dos alunos, a partir de leituras e do debate, mas também a partir da experiencição de actividades, da planificação de projectos, sua implementação (com recurso à produção de materiais) e avaliação.

Os processos formativos enunciados têm um sentido integrado e coerente dentro da metodologia que se privilegiou, a investigação-acção. Os dados apontam para que os ciclos de investigação-acção desenvolvidos pelos participantes, segundo a categorização de Carr e Kemmis (1986), correspondam à investigação-acção prático-deliberativa, uma vez que o processo permitiu, nomeadamente, um questionamento das práticas, tornando-as num objecto de estudo para os participantes e de acordo com objectivos próprios, ao mesmo tempo que permitiu deliberar sobre a prática, intervindo com os alunos e turmas num domínio ético e de forma colaborativa. Os professores organizaram-se em pequenos grupos e da formação resultaram oito projectos de intervenção, de formação ético-moral dos alunos, que foram, em parte, desenvolvidos, observados e avaliados durante a formação.

Na Oficina todos os professores se envolveram nos momentos de debate, na experiencição, na partilha de ideias, materiais e experiências e na planificação dos projectos de intervenção com as turmas. As diferenças entre os professores, dentro do ciclo de investigação-acção, foram mais visíveis em momentos de trabalho autónomo, em particular na sistematicidade das observações e reflexões sobre as práticas. Cremos que estas diferenças se devam a motivações ou constrangimentos de ordem pessoal, mas

também associados à dificuldade da própria metodologia, tal como vimos anteriormente.

A análise dos processos formativos enunciados – leitura teórica, debates, experienciação em formação de actividades, planificação de projectos, intervenção, reflexão, observação e colaboração – é indicadora quer dos conteúdos éticos problematizados, quer das mudanças operadas decorrentes da formação.

De entre os conteúdos éticos destacamos a reflexão em torno das competências da profissão docente, em especial as ético-relacionais, do papel do professor enquanto educador moral; das abordagens/estratégias de formação ético-moral dos alunos; as questões do bem do aluno e da justiça; outros valores éticos que norteiam a prática profissional dos professores, bem como dos valores que querem ver desenvolvidos nos seus alunos, destacando-se o respeito e a responsabilidade. O conjunto de conteúdos éticos mobilizados foi privilegiado por uma:

perspectiva de formação assente numa ética de discussão, mobilizadora de visões éticas deontológicas e teleológicas, na medida em que princípios, valores e objectivos foram objecto de reflexão, quer de forma abstracta quer de forma situada, pensados no geral e no particular. (Caetano, 2010a, p. 116)

A formação permitiu ainda diagnosticar e problematizar questões éticas ligadas aos alunos e turmas, procurando pistas de resolução para as situações problemáticas e discutir dilemas/tensões éticas vividas pelos professores.

A mobilização do conjunto de conteúdos éticos encontra-se pois, fortemente associada à reflexão provocando um efeito em si mesma, isto é verificou-se o aumento e aprofundamento da competência de reflexão ética ao longo do processo formativo. A reflexão associa-se também a um aumento da consciencialização acerca dos conteúdos éticos problematizados. Aliás, a consciencialização ética cada vez maior ao longo do processo aparece ligada à reflexão, nomeadamente pela leitura teórico-conceptual e pela experienciação de actividades de carácter ético.

O efeito recursivo processo-efeito esteve também fortemente associado à colaboração e à planificação. A primeira, transversal a toda a formação, teve a sua expressão mais significativa nos projectos desenvolvidos pelos participantes, embora os dados apontem para que o fim da formação tenha determinado quebras nessa

colaboração. A colaboração aparece associada a um aumento da segurança e a um aprofundamento na reflexão ética.

A planificação foi bastante sustentada nas leituras e debates mas sobretudo na experiencição de actividades de carácter ético, em formação. Salienta-se que foi planificado e posto em prática por todos os participantes, o muro de valores e, pela grande maioria, actividades de discussão de dilemas e estudo de casos e histórias. As estratégias traduzidas nos projectos enquadravam-se ainda em abordagens trabalhadas na formação, como a educação do carácter, que na formação passou, nomeadamente, pela discussão em torno do professor como exemplo, de clarificação de valores, pelo uso de diários, quer na formação, quer no processo educativo, ou abordagens de desenvolvimento moral, como o uso de dilemas propostos por Kohlberg. Destacamos, assim, uma abertura a diferentes abordagens e a uma visão cada vez mais holística de formação ética, bem como a abertura e implementação de novas práticas e dinâmicas com os alunos.

Percebe-se, pela análise dos processos, um conjunto de mudanças produzidas nos professores decorrentes dos próprios processos. A formação permitiu a transferência e transponibilidade de saberes e de competências, quer do domínio da formação ética dos alunos, com a introdução de novas práticas (o muro de valores, a discussão de dilemas, a clarificação de valores) ou o reforço de outras (assembleias, role-playing), quer do domínio da investigação. Isto aponta para níveis de mudança de maior profundidade e extensão (Caetano, 2001, 2003) associado ao carácter isomórfico dos processos formativos. Permitiu também um maior auto-conhecimento da própria prática e da intervenção no domínio ético. Por seu lado, os dados apontam um aumento no comprometimento com a acção no domínio da formação ético-moral dos seus alunos, informada em grande medida, pelas leituras teóricas, pelo debate/reflexão e pela experiencição de actividades de formação ética.

Assim os dados apontam para mudanças quer no domínio informativo, quer no domínio da acção/interacção. A aprendizagem em vários domínios, essencialmente conceptual e ligada à acção e à resolução de problemas dos contextos reais, no domínio da ética, permite-nos situar numa perspectiva de aprendizagem em *double-loop* (Argyris & Schön, 1974) envolvendo a incorporação e o uso de teorias na acção, nomeadamente as ligadas à formação ética dos alunos.

Como indicadores de mudanças do tipo emocional/identitária apontamos o aumento da confiança/segurança e um aumento significativo do comprometimento com a intervenção. Estes aspectos denotam uma maior convicção, em especial ligada à formação dos alunos.

Ainda de acordo com a análise realizada verifica-se que o pensamento ético dos professores se mantém multirreferencial, com justaposição de definições de ética (ligada à reflexão, mas também à acção, à relação com os outros e a princípios e valores), com a heterogeneidade de influências na construção das éticas pessoal e profissional e traduzindo-se em diferentes formas de actuar no domínio da formação ético-moral dos alunos.

Percebe-se a importância do debate em torno de concepções de ética e no domínio dos valores, a fim de promover construções partilhadas e dialógicas de conceitos mas também de acções. Os projectos de formação ética são, uma vez mais, uma concretização dessa partilha.

Em suma, a formação vivida possibilitou aprofundar a reflexão ética e aumentar a consciencialização ética dos professores, ao mesmo tempo que possibilitou um maior conhecimento da prática e uma maior segurança face à prática no âmbito da formação ética dos alunos. No mesmo âmbito favoreceu a intervenção e a resolução de problemas reais, associados a novas abordagens na prática ou à reafirmação de estratégias de formação ético-moral dos alunos. Privilegiou-se o diálogo e a discussão na construção ética (de pensamento e de acção), ao mesmo tempo que se privilegiou a ética da responsabilidade.

A crescente valorização, pelos participantes, da investigação-acção como metodologia de formação de professores foi visível, ao mesmo tempo que produziu os efeitos enunciados, pelo que cremos na sua potencialidade formativa, no domínio da formação ética de professores.

A formação de professores vivida terá tido também efeitos nos seus alunos, percebidos pelos próprios professores, como sendo decorrentes, entre outros factores, da sua intervenção/acção. A intervenção procurou trabalhar situações de indisciplina, de desrespeito por si, pelos colegas e pelos professores. Procurou resolver problemas de violência, bullying e conflito, mas também problemas pessoais dos alunos ligados a abusos sexuais. Por outro lado, procurou superar dificuldades de cooperação e de

motivação face à escola. A deficiente educação em valores como o respeito, a solidariedade ou a responsabilidade fizeram parte do diagnóstico das situações problemáticas que serviram de base à intervenção dos professores, no âmbito desta Oficina, pelo que a educação dos valores motivou a intervenção.

Os dados apontam para que algumas destas situações tenham sido solucionadas a partir da intervenção dos professores, como casos de bullying e violência. A intervenção dos professores permitiu a mobilização, pelos alunos, de conteúdos éticos relacionados com valores como o respeito, a justiça, a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade ou o esforço, pelo que os professores indicam terem diminuído faltas de respeito e de intolerância e favorecido a possibilidade de os alunos demonstrarem maior responsabilidade, esforço e justiça dentro da escola. A intervenção também terá permitido, à semelhança do que ocorreu com os professores, um aumento da reflexão ética e da consciencialização pelos alunos. Podemos afirmar, por fim, que junto dos alunos, a formação favoreceu o desenvolvimento de competências éticas, sociais e pessoais, actuantes numa formação global de cidadania.

Da Oficina retiraram-se pistas de continuidade que impulsionaram as fases subsequentes da investigação e que poderão ajudar a construir modelos de formação ética de professores. Destaque em primeiro lugar para a necessidade de um tempo mais alargado de formação, no sentido de uma maior exploração dos momentos reflexivos, quer colectivos, quer individuais. Isto prevê que acções de formação de curta duração dificultam o aprofundamento da reflexão, levando, consequentemente, a uma intervenção muito imediata, mas menos reflectida. Seria importante um alargamento de tempo nas acções de formação e uma alternância, entre aspectos ligados a modalidades de oficina, tais como a produção de materiais, e outras modalidades de trabalho de projecto.

Coadunando-se com os aspectos referidos anteriormente, percebe-se uma necessidade de um tempo mais alargado para a real identificação de situações problemáticas da escola e das turmas e, consequentemente, a construção de projectos de intervenção mais informada e com níveis mais aprofundados de exploração, que condiz com os pontos anteriores. Também a possibilidade de explorar técnicas de reflexão mais aprofundadas, como os diários de bordo.

Retirámos ainda desta análise, a necessidade da criação de redes maiores de colaboração dentro da escola, numa perspectiva de formação situada e centrada na escola, com um maior número de participantes e de diversas áreas, para as quais podem concorrer ainda as observações da formadora-investigadora, numa maior exploração do seu papel de “amiga crítica”. Embora os efeitos nos alunos tenham sido percebidos pelos professores, usando uma metodologia em que valorizamos as suas investigações, retirámos como pistas de continuidade a necessidade de estreitar a ligação da formadora-investigadora à sala de aula para, também ela, recolher dados directamente, triangulando com as observações dos professores.

As pistas retiradas dizem respeito ainda à dificuldades vividas na Oficina, em particular associadas à metodologia de investigação-acção, que requer uma sistematicidade e rigor difíceis de atingir, sobretudo por falta de tempo e de hábito, por parte dos professores.

**CAPÍTULO VI - O PROJECTO DE FORMAÇÃO “INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO MORAL DOS ALUNOS”**

1. Apresentação de uma fase intermédia de formação na alimentação do ciclo de investigação-formação

A fase intermédia desta investigação caracterizou-se por um processo de formação informal desenvolvido com dois professores que participaram na Oficina, de escolas diferentes. Desenvolveu-se no que considerámos serem ciclos informais de investigação-acção (com vista à intervenção na formação ético-moral dos alunos) ao longo de dois anos lectivos. A duração desta fase (não prevista inicialmente) resultou da expressão de necessidade destes professores em continuar a intervir de forma acompanhada/informada com as suas turmas no domínio da formação ética. O papel da formadora-investigadora passou por apoiar os ciclos de investigação-acção destes professores, numa ligação entre a teoria e a prática, nomeadamente ao nível das estratégias de formação ética, ao mesmo tempo que possibilitou uma reflexão partilhada das práticas.

Ainda que não tivesse sido previsto, a colaboração com estes dois professores contribuiu para a investigação pois, a partir da análise das notas de campo resultantes dos encontros e do próprio trabalho desenvolvido, foi possível retirar pistas para responder às questões de investigação, ao mesmo tempo que contribuiu para o desenho e planificação do segundo estudo de caso. Por seu lado, através desta fase do trabalho foi possível acompanhar os projectos destes dois professores ligados quer nas temáticas, quer nas estratégias aos projectos anteriores (da Oficina), permitindo a continuidade do trabalho investigativo-formativo.

Em termos de intervenção, as estratégias adoptadas pelos professores nesta fase, enquadravam-se nas diferentes correntes já apresentadas: em modelos de clarificação de valores (folhas de valores, diários, estudo de casos, role-playing), em modelos democráticos de ensino (assembleias de turma, construção partilhada de regras), em modelos de formação do carácter (através de campanhas de solidariedade e de intervenção cívica) e em modelos de desenvolvimento moral (através da exploração de dilemas morais). Ainda se revelou interessante a introdução da metodologia de trabalho projecto com as turmas, pelos dois professores. Os dois professores assumiram, em suma, a continuidade do trabalho na educação para a cidadania e para os Direitos Humanos, numa perspectiva holística de formação. Damos alguns exemplos concretos retirados das notas de campo:

Relativamente ao valor Justiça (e também relativamente aos outros), realizámos a actividade prevista para o dia 10 de Dezembro - dia dos direitos humanos. Contactámos o representante da Pobreza Zero que dinamizou uma palestra na escola para as nossas turmas e que a terminou, a nosso pedido, desafiando-os a "fazerem qualquer coisa para tornar o mundo melhor". Antes da conversa que o B. teve com as turmas envolvidas, os alunos assistiram a um vídeograma da OIKOS sobre os objectivos do milénio. Isto aconteceu no final do período e a continuação, ou seja, a resposta ao desafio decorrerá neste período. (NC1_f1_Int)

Já estive com eles a desenvolver algum trabalho, pondo-os a escrever o que para eles significa cada um dos valores. Por exemplo, quando falam de justiça associam, depois de algum custo e trabalho de preparação com eles, a não acusar outros de alguma coisa que não fizeram, ou não serem acusados disso. (NC1_f2_Int)

Os encontros com os dois professores sustentaram a intervenção na formação ética dos alunos, ao mesmo tempo que foram permitindo a análise acerca dos efeitos das mesmas, sentidas em si e nos seus alunos. Em relação aos efeitos nos professores houve referência à motivação e a expectativas, como apontam algumas notas recolhidas pela formadora-investigadora: “Tenho esperança que tenha lançado alguma sementinha que venha a germinar mais tardiamente” (NC1_F_Int). Também o comprometimento foi referido e anotado pela formadora-investigadora: “Acrescento que do Projecto Curricular de Turma este ano faz parte uma competência de desenvolvimento prioritário que têm a ver com dois dos valores” (NC1_F_Int). A interdisciplinaridade que acompanhou os processos de formação dos alunos, foi contemplada por exemplo, nas planificações partilhadas de um professor: “Estas actividades serão feitas em todas as áreas curriculares interessadas em realizar articulação a este nível” (NC1_f2_Int).

Em relação aos efeitos nos alunos houve referências a alterações de processos de pensamento, como o aumento da reflexão e da consciencialização: “Houve reflexão e alteração da posição anteriormente assumida [pelos alunos], embora não na totalidade” (NC1_f1_Int); “Permitiu consciencializar os participantes para diferentes formas de violência (física, moral e sexual)” (NC1_f2_Int). Salienta-se, ainda, o potencial destas actividades na resolução de problemas reais: “O balanço global de final de ano é francamente positivo...descobriu-se uma forma de chegar aos alunos” (NC1_f1_Int);

“Mais uma vez os alunos compreendem os factos e as suas causas, conseguem propor soluções (...) Esta estratégia permitiu identificar claramente os focos perturbadores e incidir de imediato sobre os mesmos com o conhecimento e a ajuda da família” (NC1_f1_Int).

Pela análise das notas de campo desta fase, percebe-se também, mais uma vez, que a formação, deveria ter sido mais alargada no tempo, com maior espaço à reflexão e ao aprofundamento das questões como se vê pelo exemplo:

Naquela formação senti-me livre, sem bloqueios, nunca me senti obrigada a ir... (O que nem sempre acontece!) Só por isso valeu a pena! Quanto aos conteúdos também gostei de os "aprofundar". Mas tive um problema: a rapidez com que se processou a acção... Senti que precisava de mais tempo para pensar em determinadas questões e planear actividades, mas esta é uma dificuldade da minha pessoa. (NC1_F_Int)

Partindo das análises intermédias realizadas ao longo do processo formativo-investigativo, informadas nomeadamente pelos resultados do projecto de investigação *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores* (Feio, 2010), delineámos uma segunda formação ética de professores (segunda fase principal de recolha e análise de dados da investigação) sob a modalidade de projecto, perspectivando que, através da investigação-acção desenvolvida pelos participantes, se desenhassem novos projectos de intervenção no domínio da formação ético-moral dos alunos ou se dessem continuidade aos mesmos, caso os professores se mantivessem, como havíamos pensado. Apenas um professor continuou o seu processo de investigação-acção (um dos que fez parte também da fase intermédia de trabalho) no Projecto de Formação, sendo as outras vagas preenchidas por professores da sua escola⁸¹.

⁸¹ As acções de formação foram feitas através de um centro de formação de escolas, tendo sido publicada a sua abertura, pelo que nos foi alheia a selecção dos professores participantes. Apenas um professor da Oficina participou no Projecto. No entanto, da sua escola inscreveram-se todos os outros participantes. Abriu ainda uma vaga para um professor suplente que foi preenchida pelo professor da Escola Secundária da mesma área de escolas.

2. *Apresentação do Projecto de Formação*

O Projecto de Formação “Investigação-acção no desenvolvimento moral dos alunos” desenvolveu-se no ano lectivo 2011/2012 ao longo de oito meses, com vinte e uma horas de sessões presenciais. Inscreveram-se nesta acção de formação vinte professores, ficando até ao final onze professores⁸², que considerámos os participantes do estudo. Um professor havia participado na Oficina e nos ciclos informais de formação. À excepção de um professor (Ensino Secundário), todos os participantes leccionavam na mesma escola do Ensino Básico.

O envolvimento dos professores nos processos formativos foi bastante homogéneo nas sessões presenciais, com participações profícuas de todos os elementos nas discussões/debates, nas análises de material, nas actividades desenvolvidas ou na planificação dos projectos. A presença de dois elementos da direcção da escola (um deles o director) facilitou uma planificação mais alargada à escola (nomeadamente a planificação de clubes/ateliers ou a organização de horários dos professores para a realização do projecto). Também o diagnóstico e a discussão de situações problemáticas da escola e/ou das turmas foi um processo facilitado pela interacção entre professores e direcção. A partir do trabalho colaborativo construíram-se dois projectos de intervenção no domínio da formação ética, um comum a 10 professores da mesma escola e um a desenvolver nas turmas do professor do ensino secundário. Contudo, houve por vezes, reorganizações de professores em pequenos projectos, quer por áreas disciplinares, quer por conselhos de turma e também pequenos projectos individuais de intervenção, embora, uns e outros, com relação com o projecto global. Nos portfolios dos professores do Projecto encontram-se as várias evidências referidas (os projectos colectivos e as observações/reflexões que dão conta das actividades desenvolvidas em níveis mais pequenos). As diferenças de participação dos professores foram mais acentuadas em momentos de trabalho autónomo. Aqui o envolvimento com os processos reflexivos (como os diários) e com a observação das práticas (registos) variou dentro do grupo, sendo que sete professores elaboraram diários, dois dos quais não os quiseram ver partilhados dentro do grupo ou divulgados na investigação, pelo que não são contemplados na nossa análise. Dos restantes cinco que elaboraram os diários, três

⁸² À primeira sessão assistiram os vinte professores inscritos. Depois da apresentação dos conteúdos e metodologia da formação, nove manifestaram o desejo de desistir por, segundo os mesmos, não estarem interessados essencialmente na metodologia sugerida.

fizeram-nos de forma muito sistemática, envolvendo-se bastante em todo o processo investigativo-formativo. Dois professores optaram pela técnica dos incidentes críticos utilizando tabelas de observação e os restantes professores optaram por formas menos estruturadas e sistemáticas de reflexão em trabalho autónomo.

A abertura à observação de aulas pela formadora-investigadora foi comum à maioria dos participantes, tendo sido feitas observações em sete turmas. Também a abertura à continuidade do processo investigativo foi visível, nomeadamente na disponibilidade para participar em entrevistas de *follow-up* (10 dos 11 professores participantes). A metodologia de formação privilegiou a descoberta, exploração e negociação das necessidades dos professores, demarcando-se de paradigmas, como nos fala Rodrigues (2006), nos quais os professores não têm uma participação na concepção da acção de formação, e procurando diminuir a resistência à mesma (à participação) e estimulando os professores participantes no sentido da reflexão e da mudança. Os processos desenvolvidos nesta acção de formação, em sessão e em momentos de trabalho autónomo, são os indicados no quadro seguinte (Quadro 50):

Quadro 50

Processos formativos desenvolvidos no Projecto: “Investigação-acção na formação ético-moral dos alunos”

Processos Formativos do Projecto de Formação	
Sessões presenciais (21 horas)	Trabalho Autónomo
Debate conceptuais sobre ética e formação ético-moral dos alunos	Registo de comportamentos dos alunos, reveladores de necessidades de formação ética
Leitura e análise e discussão de textos teóricos e análise crítica de normativos e textos legais e dos resultados da investigação	Observação de aulas para a análise de estratégias e metodologias de actuação para a formação ético-moral dos alunos
Descrição e análise conjunta de situações problemáticas do quotidiano escolar	Elaboração de diários reflexivos e reflexões
Diagnóstico de problemas na escola/turmas/alunos ao nível ético	Desenho/Planificação da acção/intervenção e experimentação de propostas de actuação discutidas (muro de valores, casos de estudo, role-playing)
Discussão e experiência de propostas de actuação na formação ética: discussão de casos e de experiências vividas, role-playing, muro de valores.	Avaliação do progresso dos alunos e do seu comportamento
Discussão e planificação de instrumentos de investigação (grelhas de observação, diários)	Construção do <i>portfolio</i> de formação
Desenho/planificação de projectos de intervenção.	Desenho/Implementação de projectos (<i>Work in progress</i>)
Reflexões das sessões presenciais.	
Análise conjunta das reflexões individuais (diários) e de grupo (debates/entrevistas)	
Análise conjunta dos dados recolhidos em trabalho autónomo	

Nas sessões presenciais recorreu-se à leitura e análise de textos⁸³, ao debate, à partilha e à construção de ideias, à reflexão e à colaboração. Discutiram-se estratégias e actividades de formação ética e moral dos alunos, apresentando e debatendo os resultados de investigações anteriores, nomeadamente os resultados da Oficina de Formação. Numa perspectiva isomórfica de formação, experimentaram-se e aprofundaram-se actividades de formação ética, como o estudo de casos e o role-playing. O role-playing desenvolveu-se a partir da análise de casos e/ou situações problemáticas reais como a violência ou a indisciplina, mostrando-se uma estratégia formativa com forte apelo à reflexão posterior e ao debate, focando os pontos mais relevantes, as formas de actuação mais significativas na resolução desses mesmos problemas. Numa das sessões esta estratégia foi desenvolvida pelos participantes com o apoio de duas pessoas convidadas (especializadas no desenvolvimento deste tipo de actividades com jovens), momento que se tornou privilegiado para a observação da própria dinâmica de formação. Também em trabalho presencial, se desenharam projectos de intervenção ética que implicaram a troca de experiências, materiais de formação, bem como a construção e análise de dados, processos específicos da investigação-acção.

O Projecto contou ainda com a colaboração de uma consultora do centro de formação em algumas sessões presenciais, participando activamente nos debates, na discussão e desenho dos projectos e em momentos avaliativos dos mesmos⁸⁴.

Nos momentos de trabalho autónomo os professores procuraram observar os seus alunos e a sua própria prática, reflectindo-a, percebendo situações problemáticas ou deficitárias e projectando mudanças. Foi feito um trabalho de construção dos projectos de intervenção no domínio da formação ética e moral, também em momentos de trabalho autónomo.

Como elemento de avaliação, cada grupo de professores apresentou um portfolio construído ao longo de toda a acção. Dos portfolios apresentados constam os projectos e as diversas reflexões (individuais e de grupo) que permitiram fazer uma análise de conteúdo para a investigação.

⁸³ Os textos utilizados foram, na maioria, os presentes na Antologia de textos anexos à obra de Estrela & Caetano (2010), embora se tenha recorrido a outros textos de autor no domínio da formação ética e desenvolvimento moral. Também se recorreu a publicações do grupo e a publicações conjuntas com professores da Oficina, a fim de se discutir e partilhar a experiência anterior.

⁸⁴ De acordo com o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – Decreto-Lei n° 207/96

De acordo com a experiência de formação vivida, desenvolveram-se ciclos de investigação-acção, onde os momentos de diagnóstico foram aprofundados e bastante participados, do ponto de vista colaborativo (quer entre professores, quer com a formadora-investigadora, quer ainda com a consultora de formação). Consideramos que os ciclos desenvolvidos se assemelham a modelos propostos por Kemmis e McTaggart (2005), numa perspectiva crítico-emancipatória, como o representado na figura seguinte (Figura 20):

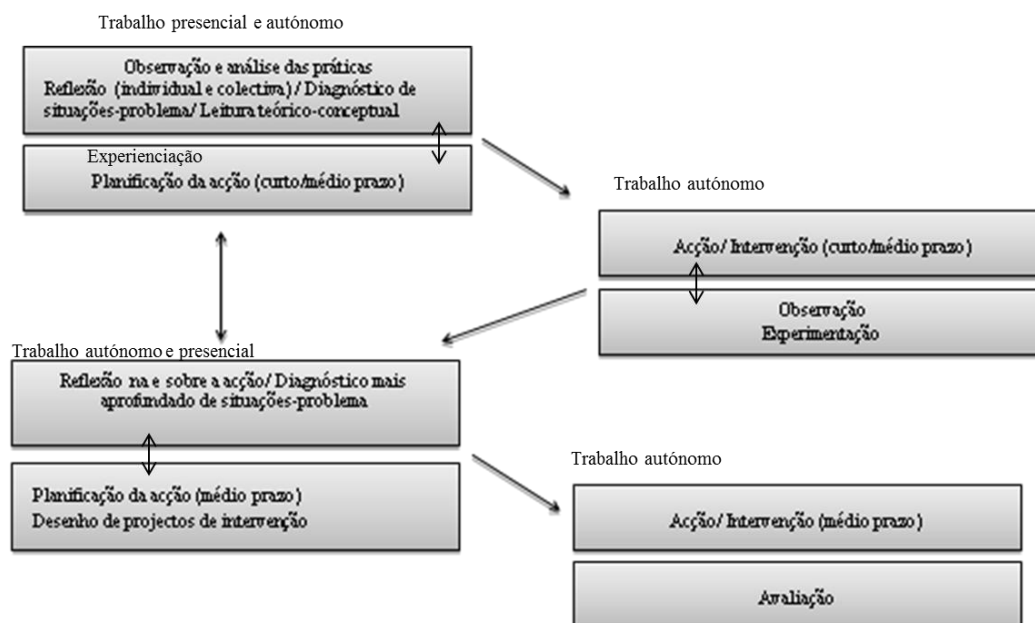


Figura 20- Ciclos de investigação-acção desenvolvidos no Projecto de Formação "Investigação-Acção no desenvolvimento moral dos alunos"

Neste caso, o carácter metodológico inerente à modalidade de Projecto terá facilitado fases mais aprofundadas de diagnóstico e desenho da intervenção junto dos alunos a médio prazo. O carácter investigativo, centrado nas realidades e com vista à mudança (aspectos relacionados com a modalidade de projecto em formação contínua de professores) foi desenvolvido em ciclos como o apresentado. Os processos de observação e reflexão foram importantes neste processo, nomeadamente a elaboração e análise dos diários. A planificação dos projectos de intervenção foi, em larga medida, sustentada pela experienciação de actividades de formação ética, como o role-playing e o estudo de casos, bem como pela leitura conceptual e debate acerca de estratégias e abordagens de formação ética dos alunos.

O carácter colaborativo desenvolvido entre os participantes e entre os participantes e a investigadora (e com a consultora em alguns momentos), o papel facilitador da investigadora enquanto moderadora do processo ou a perspectiva do processo educativo como objecto de investigação, numa perspectiva de o melhorar foram característicos do processo de investigação-acção vivido.

Para a caracterização geral do Projecto, recolhemos em diferentes documentos (entrevistas, questionário, reflexões) dados relativos às motivações e expectativas dos professores face a esta formação e à formação ética de professores em geral. Procurámos adaptar a metodologia e os processos formativos às expectativas dos professores e aos seus interesses ao longo da formação. Apresentamos e discutimos estes dados no ponto seguinte.

3. Motivações de inscrição, expectativas, experiências prévias e interesses no domínio da formação ética

À semelhança da análise feita na Oficina consideramos para esta caracterização geral as motivações de inscrição no Projecto, as expectativas iniciais e criadas ao longo do processo, as experiências prévias de formação dos participantes na área da ética e os seus interesses neste domínio. Recolhemos estes dados em entrevista e debates iniciais, nas reflexões elaboradas pelos professores e nos questionários iniciais. As entrevistas de *follow-up* também abordam de forma sistemática estas categorias numa análise retrospectiva da formação. Os dados recolhidos e analisados em momentos iniciais e intermédios da acção de formação serviram a readaptação do processo formativo, em especial no que respeita a estratégias de formação ético-moral dos alunos.

Formação ética recebida até à data

O quadro seguinte apresenta as subcategorias e os indicadores referentes à presente categoria (Quadro 51):

Quadro 51

Categoria – Formação ética recebida até à data (Dimensão C – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Na formação inicial	Ligada à natureza do curso
Na formação contínua	Em acções de formação

Apesar de um dos professores ter participado na Oficina, apenas mais três referiram ter feito formação na área da ética, um durante a formação inicial (“Em relação à formação na faculdade de psicologia que tive, prepara para estas questões” EF5_P) e dois em formação contínua (“Já fiz foi em Coimbra, foi sobre o bullying, tem relação. Tinha a ver com o cyberbullying e o bullying” EF1_P; “Fui escolhido pela escola para um projecto com miúdos perdidos, durante quatro anos. Nesse projecto dei cidadania e fiz formação” EF8_P).

A não referência a outras experiências pode denotar, uma vez mais, a escassez de formação nesta área, tal como visto anteriormente.

Motivações de inscrição na formação

O quadro seguinte sintetiza a análise de diferentes dados no que respeita às motivações que levaram estes professores a inscrever-se no Projecto (Quadro 52):

Quadro 52

Categoria – Motivações de inscrição (Dimensão C – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Motivações internas	Associada ao cargo desempenhado Pelas problemáticas da escola e dos alunos Pela metodologia Pelo tema ou conteúdos
Motivações externas	Obrigatoriedade de formação Por ser na escola Pelo horário

No desenho desta acção de formação previu-se a continuação do ciclo de investigação-formação, pelo que um dos seus objectivos seria acompanhar os professores da Oficina. No entanto, apenas um continuou no Projecto. Outros professores (nomeadamente o director da escola) inscreveram-se nesta acção motivados, em parte, pela associação à Oficina de que haviam tido conhecimento, quer pelos colegas, quer pelo centro de formação⁸⁵, enunciando cinco deles, nas entrevistas, como motivação de inscrição, o tema da formação (“Inscrevi-me por curiosidade. Nitidamente. Do tema” EF2_P; “Achei o tema muito interessante na altura em que fiz a

⁸⁵ Foi realizado pelo grupo de investigação em colaboração com o centro de formação um encontro para professores onde se divulgaram os resultados do estudo, nomeadamente da Oficina de Formação. Este encontro foi anterior à divulgação do Projecto de Formação.

inscrição” EF5_P; “porque me interessou o tema porque vinha no seguimento de uma formação em Coimbra” EF6_P).

O cargo desempenhado foi referido por um professor (“Na altura como director, e ainda continuando numa direcção, não é uma área muito aprofundada, por isso me inscrevi” EF5_P); e as problemáticas das turmas/alunos foram referidos por dois professores (“Mas tinha sempre a questão dos problemas de indisciplina, que é um problema gravíssimo... Foi, sim, saber até que ponto se podem resolver estas questões” EF6_P).

Ainda a metodologia proposta motivou a inscrição de dois professores (“Tinha muito trabalho em casa, muita participação nossa, mas vi que era tanto de horas presenciais e tanto de trabalho fora e pensei que fosse mais agradável” EF6_P).

Outros dois professores escolheram a acção de formação por motivos de progressão de carreira ou outros factores externos, como o horário e o espaço (depois porque era assim espaçado, não era todos os dias. Foi uma das razões que me levou a inscrever foi isso, a questão do horário” EF9_P; “Nós temos que fazer formação, temos que fazer só isto... e depois a pessoa escolhe aquele que lhe parece menos mau” EF10_P).

Expectativas face à formação em que se inscreveram

A expressão das expectativas face à formação encontra-se sobretudo em momentos de reflexão final do Projecto e nas entrevistas de *follow-up*. Apesar do conhecimento prévio que alguns professores tinham da formação, em 4 entrevistas, os professores afirmaram não ter criado expectativas face à formação (“Mas não tinha muitas expectativas, não sabia ao que ia” EF9_P; Não tinha muitas expectativas, não tinha” EF4_P). Contudo, um professor afirmou explicitamente ter iniciado o Projecto com muitas expectativas: “Eu tinha muitas expectativas. Fui com muitas expectativas” (EF10_P). Outros houve que expressaram explicitamente as expectativas que traziam, de acordo com o quadro seguinte (Quadro 53):

Quadro 53

Categoria – Expectativas face à formação em que se inscreveram (Dimensão C – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Expectativas face às aprendizagens	Clarificar/mobilizar conceitos Conhecer e trabalhar estratégias

Expectativas face ao desenvolvimento
pessoal/profissional

Desenvolver competências de reflexão ética
Busca por novas experiências
Melhorar a intervenção junto dos alunos

Expectativas face à metodologia

Encontrar um espaço de reflexão e de diálogo
Formação tradicional

Em primeiro lugar é interessante perceber as expectativas trazidas face à metodologia, nomeadamente porque o próprio tema da acção era indicativo da mesma. Encontramos, contudo, uma expressão muito significativa de professores (seis professores) que referiram ter iniciado a acção esperando que a metodologia assentasse em modelos mais tradicionais de formação, mais centrados no formador que nos formandos, o que provocou algum descontentamento face à formação proposta. Por exemplo:

Estava à espera daquelas formações tradicionais, *standard*, com tudo preparadinho, vamos falar em conceitos... era a minha expectativa inicial, e que a partir daí íamos desenvolver trabalho no âmbito... íamos também sensibilizar os colegas... E quando entrei estava à espera de formação, de aulas. Para mim um projecto... não houve ali entendimento. Eu ia nesta perspectiva, ia ter aquelas horas, depois reflectia, fazia um trabalhinho (EF5_P)

Nós estávamos preparados para ouvir umas teorias e agora apliquem-nas, façam um trabalhinho sobre isto. (EF8_P)

Isto coloca-nos numa reflexão acerca de modelos de formação, discutidos em diversos estudos como o de Alarcão (1996b) que nos indicam não ser lícito supor que uma formação directiva seja menos bem aceite pelos profissionais.

Houve professores a ainda apontar como expectativa face à metodologia um espaço onde a reflexão ética e o diálogo tivessem lugar (três professores), nomeadamente porque “a comunicação entre professores é muito pouca, é fraquíssima, é pouca e com conteúdo pouco... é sobretudo as queixinhas do dia-a-dia, e isso é pouco. Precisava de mais.” (EF10_P).

A frase que a M. disse nesse início - reflectir, sistematicamente, para mudar alguma coisa teve em mim um profundo eco e, ao verificar quais os colegas da acção de

formação, os quais conhecia mais ou menos bem, acreditei que iríamos ter um ano melhor do que o grupo de alunos desse ano lectivo me levava a temer. (RF8_P)

Encontramos também expectativas de aprendizagem (um professor): “A expectativa que eu tinha era ter um pouco mais de conhecimento acerca deste tema” EF1_P) e à aprendizagem de estratégias de formação ética (quatro professores em entrevista e dois professores nas reflexões finais), como mostram os exemplos:

Penso que as (outras) pessoas tiveram a ideia de que seria uma formação onde se ia aprender algo concreto, estratégias, que depois seriam aplicadas. (EF7_P)

Quando iniciámos a acção de formação, em novembro de 2011, já tinha a noção de que os alunos, em especial os do 5 ano, constituíam um caso complicado. Tal facto aumentou a minha expectativa quanto aos conteúdos de uma acção de formação que incidiria em estratégias de desenvolvimento moral dos alunos que, como já referido, é uma questão fulcral para mim. (RF8_P)

Por fim, encontramos expressões que indicam expectativas face ao desenvolvimento profissional, ligado a novas experiências (um professor) mas, sobretudo, à melhoria de intervenção junto dos alunos (quatro professores). Encontramos esta expressão na entrevista do professor participante da Oficina, o mesmo que aponta esta acção como uma possibilidade de desenvolver a reflexão ética, duas características que se ligam a metodologias de investigação-acção:

Mas eu acho que neste tipo de assunto é difícil haver certezas absolutas e por isso é difícil haver uma transmissão como acontece com outro tipo de formações mais directivas (...) O que eu queria tinha a ver essencialmente com o não perceber exactamente que valores é que os alunos têm. (EF7_P)

Outros três professores referiram a expectativa de melhorar neste sentido, como mostram os exemplos:

Acho que há uma grande deficiência a este nível nas escolas, acho que o tema não é tratado da melhor forma em termos conjuntos. Nós falamos muito disso, mas depois o

que é que podemos fazer para que isso melhore termina aí. Falamos muito mas... era isso que eu procurava. (EF1_P)

Se fosse há uns anos não teria dito nada, menos trabalho para mim, mas não era esse o meu objectivo, o meu objectivo era resolver problemas... (EF6_P)

Percebe-se pela leitura dos dados que o processo formativo proposto (embora se julgasse claro quer na modalidade, quer na oferta formativa) foi iniciado com incerteza, estando a maioria dos professores pouco motivados para a metodologia de investigação-acção. Apesar disso, atestou-se o interesse inicial manifestado por alguns professores ligados a aspectos metodológicos de cariz investigativo e reflexivo associado à melhoria/mudança e que se foi manifestando ao longo do processo formativo e alargando a outros professores do grupo. Este aspecto verifica-se por exemplo, em reflexões da formadora-investigadora, no final de duas sessões de formação:

Esta sessão foi a meu ver muito produtiva. Os professores mostraram-se muito interessados e participativos e, pareceu-me, com menos ansiedades em relação à metodologia adoptada. (RSF3^a_P)

A sessão de hoje mostrou-me outra coisa. A discussão que foi desenvolvida mostrou que os professores estão interessados na continuação deste trabalho, que aproveitaram este tempo para estruturar um projecto de intervenção, que o trabalho colaborativo, ainda que embrionário tem existido. Os próprios afirmaram que sentem que têm trabalhado desta forma, coisa que não faziam antes. Houve quem afirmasse "eu até aqui não tinha ninguém com quem falar, na escola, nunca falava com ninguém". (RSF5^a_P)

Um das professoras referiu: "a mudança já está em nós. Só o facto de nos darmos todos uns com os outros.. temos reflectido muito uns com os outros. E isso já mudou muito, já valeu." (RSF5^a_P)

Perspectivas, desejos e interesse pela formação ética no geral

A análise do questionário, num momento inicial, permitiu perceber estratégias ou abordagens de formação valorizadas pelos professores do Projecto. O quadro

seguinte (Quadro 54) sintetiza a posição dos professores do Projecto face à sua formação ética no início da formação:

Quadro 54

Formação Ética: Percentagens do questionário (Projecto)

	DC(1)+ D(2)		NCND(3)		4 (C)+5 (CC)	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
a. A formação ética do professor é da sua responsabilidade	25%	12,5%	0%	50%	75%	37,5%
b. Compete aos sistemas de formação de professores assegurar/promover a formação ética	37,5%	12,5%	25%	50%	37,5%	37,5%
c. Uma formação ética dos professores deveria assentar na reflexão sobre situações concretas	12,5%	0%	25%	25%	62,5%	75%
d. Na ausência de um código deontológico, torna-se mais necessária a formação ética dos professores	0%	0%	37,5%	12,5%	62,5%	87,5%
e. Seria vantajosa a introdução de uma disciplina de ética na formação inicial de professores	12,5%	0%	12,5%	12,5%	75%	87,5%

Os itens em análise evidenciavam numa fase inicial, em primeiro lugar, a expressão da responsabilidade face à formação ética de professores e a expressão da autonomia mais do que lógicas de oferta externa (75% dos professores em acordo ou total acordo). Por outro lado, reforçavam a importância da formação ética quer em sistemas de formação inicial, com a introdução de uma disciplina (75% dos professores em acordo ou total acordo), quer em sistemas de formação contínua, associado ao facto de não existir um código deontológico da profissão (62,5 % dos professores em acordo ou total acordo).

Relativamente a estratégias formativas, 62,5% dos professores num momento inicial, concordava com a reflexão sobre situações concretas, valores muito próximos do estudo mais amplo, pelo que consideramos importante termos seguido modelos ecológicos de formação de professores, centrados na reflexão/indagação das práticas, no diagnóstico de situações problemáticas concretas e na projecção da sua resolução.

Nos outros dados do Projecto encontramos em alguns discursos de diferentes professores evidências da valorização da formação ética (quatro professores nas reflexões finais) em expressões como: “Neste sentido o desenvolvimento e frequências de acções de formação no âmbito do aprofundamento da temática da educação para os valores, junto da comunidade docente, é uma necessidade que urge mitigar” (RF1_P);

“A formação dos professores deve-se enquadrar nesta preocupação ética devendo a Escola estar atenta a todo o processo de formação dos mesmos” (RF7_P).

Encontramos ainda as expectativas face a princípios metodológicos de formação ética de professores (três professores em entrevista de *follow-up*, três professores nas reflexões finais, um professor em reflexão de sessão).

O quadro seguinte (Quadro 55) identifica as subcategorias e os indicadores quer da valorização da formação ética dos professores, quer das expectativas face à formação ética no geral:

Quadro 55

Categoria – Perspectivas, desejos e interesses face à formação ética em geral (Dimensão C – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Valorização da formação	Formação ética necessária e urgente
Face aos princípios metodológicos	Feita em colaboração entre professores Formação ética feita entre alunos e professores Não pode ser tradicional Tem de ser concreta e ligada à prática e vir de dentro da escola Tem que partir de fora da escola

Embora as evidências nos discursos não se encontrem num grande número de professores, não deixa de ser interessante verificar que o princípio metodológico de formação ética mais apontado está ligado com a própria natureza da investigação-acção. Assim, apontam quatro professores que a formação ética deve estar ligada à prática e partir de dentro da escola. Por exemplo:

Eu já tinha consciência de que a escola não pode funcionar em abstracto. A escola não é uma realidade abstracta e nós durante muitos anos pautámos toda a formação para realidades abstractas, os tais modelos, até as escolas superiores de educação nos davam modelos que depois não se adequavam, porque tínhamos miúdos que tinham outra realidade, a mundividência deles era outra. (EF8_P)

É preciso uma formação onde se reflecte, se debatem várias situações concretas, é pôr-se os próprios docentes à procura de estratégias. E isto geralmente não acontece. Pensam-se nos créditos, nos testes e não se pensa nos miúdos, quando se sai da escola. (EF5_P)

É importante criar na Escola condições para o desenvolvimento de uma intervenção articulada e conjunta que certamente contribuirá para resolver vários problemas comportamentais dos alunos, que têm vindo a ser relatados nas últimas duas décadas pelos docentes. (RF1_P)

Por seu lado, encontramos discursos (dois professores) que corroboram o abandono de modelos mais tradicionais de formação: “As acções de formação não são apenas para nos sentarmos, ouvirmos e despacharmos. Ser envolvido ou deixarmos-nos envolver é o mais importante” (Rse3^a_P). Ao mesmo tempo, a colaboração entre professores foi referida como princípio de formação ética (um professor): “Sobretudo abraçarem uma postura cooperativa e colaborativa entre si, de modo a criarem uma cultura de escola capaz de ser impulsionadora da implementação de projectos de intervenção” (RF1_P). Também a colaboração entre professores e alunos (dois professores): “A necessidade de estudar com eles esses conceitos, de descobrir os valores estudados no dia-a-dia, desperta os professores e os alunos para alterarem a sua postura e a suas atitudes” (RF5_P).

Em síntese, os discursos analisados indicam no final do processo uma abertura e interesse por metodologias de formação ética mais ligadas à própria investigação-acção, com um carácter reflexivo-investigativo, ligado às situações concretas e à mudança, mais do que prediziam as expectativas iniciais, o que nos leva a crer num balanço positivo desta acção de formação em termos metodológicos.

Apenas um professor em entrevista referiu (curiosamente o professor que tinha feito parte da Oficina) que uma formação ética deve partir de fora da escola (“Acho que partir de dentro da escola não resulta muito. A maioria das vezes as pessoas não têm uma autocrítica para perceber aquilo que necessitam” EF7_P). Este discurso não deixa de nos fazer questionar se mesmo depois das experiências, os professores perspectivem a sua formação com base numa identificação de necessidades, articulada com lógicas de projecto a partir da constatação de problemas concretos como sugerem, desde há muito alguns autores (e.g. Bolívar, 1999; Le Boterf, 1989). Demos particular relevância nesta formação aos aspectos que estes autores defendem sobretudo na preocupação em situarmo-nos em modelos de formação de professores mais ecológicos, centrados na

escola e na comunidade, tendo como investigadores das realidades os próprios professores a partir das suas práticas.

A mobilização destas questões em formação permitiu articular a formação de professores com a ética e a educação neste domínio, o que é indicador de um contributo da acção de formação para a discussão e reflexão ética, individual e colectiva.

4. Os processos formativos e a mobilização de conteúdos éticos

De entre os principais conteúdos éticos abordados na formação voltamos a destacar no Projecto: o papel do professor como educador moral; diferentes perspectivas éticas e valores éticos, as abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos.

No que respeita a estratégias de formação de professores destacamos: a leitura teórica e debate conceptual, bem como a leitura de resultados da investigação, em especial no domínio da formação ético-moral dos alunos; a experimentação de actividades nas sessões de formação (como o estudo de casos e o role-playing); a planificação dos projectos de intervenção nas sessões presenciais e em trabalho autónomo; os processos de observação e de reflexão e a colaboração que se constituem dimensões estratégicas transversais a toda a formação, mobilizadoras de discussões e reflexões éticas em diferentes conteúdos.

A análise deste ponto é feita a partir das diferentes fontes de dados, cruzando várias dimensões, muito embora a avaliação dos processos formativos se tenha feito em momentos intermédios de avaliação (reflexões/observações) e finais (reflexões finais e entrevistas de *follow-up*).

4.1. Processos mobilizadores de reflexão acerca da profissão e dos papéis e competências do professor

No Projecto de Formação foram discutidos e problematizados as competências e funções do professor, nomeadamente no domínio da formação ética dos alunos. Mantivemos esta estratégia nesta acção de formação para que fosse possível perceber o entendimento que os professores faziam das suas funções e competências, para se entrar num domínio mais específico das abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos. Ao mesmo tempo, a discussão colectiva em torno destas questões foi permitindo

construir um entendimento entre o grupo, para se partir para a construção de um projecto comum de intervenção.

Esta dimensão foi explorada na entrevista inicial e no primeiro debate, muito embora as reflexões produzidas no final das sessões e as reflexões finais da formação traduzam muitas destas expressões. Nas entrevistas de *follow-up*, surgiram também momentos aprofundados de reflexão, onde a visibilidade das concepções acerca da profissão docente foi bastante grande. Isto denota que ao longo do processo formativo foi mobilizada a reflexão acerca das competências e funções dos professores e destacamos, com bastante incidência as competências relacionais e éticas, sendo este tema, um dos conteúdos éticos mais mobilizados e problematizados durante o Projecto de Formação. Por seu lado, os dados indicam que estratégias de debate colectivo, mas também de reflexão mais aprofundada como os diários, são instrumentos profícuos na discussão de aspectos desta natureza.

O quadro seguinte (Quadro 56) sintetiza as subcategorias e os indicadores que permitem afirmar que a mobilização de conteúdos desta natureza ocorreu na acção de formação:

Quadro 56

Categoria – Competências e funções do professor (Dimensão A – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Competências relacionais e éticas	Diálogo Motivação Compreensão e empatia Cuidado e preocupação Trabalho em equipa Liderança Educação ética das famílias Educação moral/para os valores dos alunos Promoção da autonomia e da cidadania
Competências de auto formação	Questionamento Busca de soluções para os problemas Trabalho na incerteza/ imprevisibilidade
Competências científico-didácticas	Partilhar ou transmitir conhecimento

Pelo quadro podemos verificar que competências científico-didácticas e competências de auto formação, como o questionamento, a busca por soluções face aos problemas reais ou o trabalho na incerteza fazem parte da profissão docente. Contudo, são indicadores de competências de natureza relacional e ética que mais se

evidenciaram nos dados do Projecto, possivelmente pelo facto da formação estar direccionada para essa temática. Assim, na entrevista inicial e no debate inicial encontramos 24 referências que categorizámos como competência relacionais e éticas, onde surgem indicadores ligados ao diálogo, à compreensão, empatia e à motivação e das quais são exemplos os seguintes excertos:

Prof. C. – O professor tem que ser um motivador, puxar pelas qualidades positivas dos alunos e também torna-lo consciente dos seus erros, para tentar melhorar.

Prof. F. - Motivá-lo.

Prof. C. – Porque grande parte... grande parte do que aprendemos somos nós.. damos um clique e vamos. Temos que chegar aquilo que o aluno tem para ele se motivar a ele mesmo. Está nele ou não está nele, é intrínseco. Porque a motivação que estamos a dar é exterior, é extrínseca e nós temos é que incutir ao aluno uma motivação intrínseca que faça com que ele aprenda por si mesmo....

Prof. F. – Para mim sobretudo é uma partilha de conhecimentos, nós ensinamos muitas coisas mas aprendemos muito com os nossos alunos e quando eles percebem que é recíproco, que não somos só nós, aquilo que podemos de ver de forma diferente... tem a ver com essa partilha e com a motivação. (EI_P)

Prof. Mg. – Sempre que me castigavam chamavam-me e diziam-me porquê, sempre. E obrigavam-me a ir pedir desculpa. E os superiores sempre justificaram porque é que castigavam, em todas as situações, sempre me deram uma justificação. Penso que este é um problema, põe-se na rua e depois o conselho de turma é que decide. Isto é destituir das nossas funções. A não ser que haja uma gravidade de tal ordem... tem de ser o professor a ter a capacidade de falar (...) Há sempre aquela maneira de agarrar, de explicar as coisas.

Prof. F. – Eu fico preocupada quando chego a uma aula e me dizem que falta o aluno X, se eu sei que ele está na escola eu vou ao recreio e vou buscá-lo. nós somos as pessoas com quem eles podem falar e em quem confiam. (...)

Prof. M. – Basta que o professor no final da aula converse com ele, tenha tempo para o ouvir (...)

Prof. I. - Não vamos esquecer por exemplo há dois anos atrás duas meninas vieram com um trabalho que o professor deu na área de projecto e estávamos a conversar e durante a conversa uma delas disse, 'ai quem me dera que o meu pai fosse como o professor, consigo eu posso falar à vontade' (...) temos que os ouvir (...) Eu digo uma coisa, dá

prazer sentir que tenho 5 anos, e dá prazer sentir que tenho outra vez 10 anos e assim eles ganham-se. É pômo-nos naquele lugar. (...)

Prof. F. - E em relação a pôr os alunos fora, eu mais facilmente passo uma actividade ao aluno e saio eu com ele do que o mando sair. Porque uma das coisas que em música eles têm que perceber é que fazem falta. (D1_P)

Também nos momentos iniciais do Projecto apareceram indicadores ligados à promoção da autonomia e cidadania nos alunos em relação estreita com a educação para os valores:

Prof. C. – O aluno é a base do nosso trabalho. Como alguém dizia o conhecimento já existe, ele já está lá, ele tem é que perceber que tem capacidade... e a nossa função é essa, chegar ao mecanismo que permite a cada aluno aprender... e conseguir que ele consiga sozinho... nós ensinamos, mas efectivamente não ensinamos, o aluno aprende...

Prof. I. – Autonomia.

Prof. C. – E é um conjunto de valores associados a isso que vai permitir que cada um de nós seja autónomo. (EI_P)

De forma mais explícita os momentos de debate levaram alguns professores a assumir-se enquanto educadores morais dos seus alunos e das suas famílias em expressões como:

Prof. C. – Ser professor é ser educador, inevitavelmente é ser educador. Transmitir valores e esses valores são inevitavelmente de carácter ético e moral. Tem a ver com respeito, com responsabilidade, com solidariedade (EI_P)

Prof. I. - Nós temos aqui uma grande população de mães adolescentes, 14, 15 anos. Não é só os miúdos que precisam de ajuda, são famílias inteiras. (D1_P)

São as evidências das competências relacionais e éticas que se mantêm presentes ao longo do processo formativo (com um total de 114 referências, face a 3 das competências científico-didáticas e 21 das competências de auto formação). Em momentos aprofundados de reflexão, como os diários, esta expressão mostrou-se ainda

mais significativa. Isto foi evidente principalmente nos diários dos professores que os fizeram de forma mais sistemática (três professores), o que pressupõe que a reflexão ética associada aos papéis do professor acompanhou o desenvolvimento dos próprios processos de reflexão:

As coisas tornam-se irrelevantes à medida que vamos olhando as pessoas nos olhos e vendo as suas fragilidades. O mais importante são os laços de empatia que estabelecemos com as pessoas. O dia de hoje foi muito importante. (DF6_27_P)

Prometi-lhe [ao aluno] que quando saísse das aulas telefonaria para casa para explicar aos encarregados de educação que, se ele já ia ser castigado na escola, seria mais importante conversar com o seu educando do que reforçar um castigo. O aluno concordou com a minha proposta e acabou por reconhecer que não devia ter tido aquela atitude (DF2_2_P)

Sei que muitas vezes ultrapassamos a barreira da “função” de DT, mas se esse envolvimento maior com os alunos minimizar os problemas existentes na escola, não será preferível passar para além das nossas funções? (DF2_13_P)

Também as reflexões de sessão evidenciam a reflexão ética sobre as funções e competências do professor, o que denota, uma vez mais o contributo do processo formativo na mobilização destes conteúdos:

Aos professores atribuem-se, hoje em dia, responsabilidades no acompanhamento dos alunos que vão muito para além das funções pedagógicas. (Rse7_P)

Cabe, assim, aos docentes mostrar aos seus alunos a importância da adopção e interiorização destes valores, com vista à sua prática diária, formando-os do ponto de vista ético, moral e cívico para o saber ser e saber estar. (Rse5_P)

Nas entrevistas de *follow-up*, os indicadores mais referidos e valorizados (oito professores) dentro das competências relacionais e éticas foram o cuidado e preocupação e o diálogo, empatia e compreensão, destacando-se por exemplo:

A criança muitas vezes não está bem, ou tem um comportamento de indisciplina por determinada razão. Tem que se olhar para esse lado. Mas eu acho que isso é inato em nós, não é? Também é adquirido no sentido de saber a melhor forma de nós conseguirmos chegar àquela criança. Valorizar, dizer ‘muito bem’, mesmo que não seja. Mexe muito com a auto-estima. (EF1_P)

Há outros alunos, que se conhece pela primeira vez e às vezes basta um olhar, um sorriso, qualquer coisa, parece que se fez ali um clique, há qualquer coisa de afecto. Isto aconteceu-me este ano, com alguns alunos que tenho pela primeira vez. (EF3_P)

É tentar entendê-los, ter uma mente mais aberta para tentar lidar com certas situações. A ideia base desta última parte partia de que eu recebo aquilo que eu dou. A maneira como eu os trato, eles respondem (...) Isso treina-se. Treinamos a nossa mente para utilizá-la para o bem e no caso dos alunos... eles devem sentir logo o professor como um parceiro. (EF5_P)

Isto é um processo que pode muito bem ser aplicado às aulas até porque nós hoje... aquele professor que não consegue ler as turmas, não consegue dar aulas. (...) temos que fazer isso. Temos que partir disto, a pedagogia tem que ser isto, chegar a eles. E é isto, temos que ler a mundividência do alunos, se não não formamos, não ensinamos, estamos lá... (EF8_P)

Também nos *follow-up* (sete professores) e nas reflexões finais (dois professores) apareceram com uma incidência significativa os indicadores ligados à promoção da autonomia e da cidadania, na construção da pessoa humana:

É função de um professor ajudar a criar jovens críticos e participativos no seu processo de educação. Mas é necessário também ajudá-los a desenvolver a confiança, o optimismo e a perseverança, elogiando as suas conquistas e reforçando positivamente o esforço e empenho demonstrados no alcance dos seus objectivos. (RF5_P)

Saber respeitar as dificuldades do outro. Até com alunos com NEE. Deixo-os primeiro trabalhar sozinhos e depois faço o ponto da situação e às vezes há instrumentos que têm que ser repetidos e talvez o instrumento que deva ser repetido é o daquele colega com

essas dificuldades, deve ter alguém que o consiga acompanhar, para ele se sentir seguro. (EF2_P)

Nós trabalhamos com seres humanos. A escola se marca pela positiva, mesmo com uma família destruturada, pode dar um sentido de vida. Temos vários exemplos em M., hoje em dia com cursos superiores. E foi contributo de alguns professores da escola. (EF5_P)

Por fim, a educação moral dos alunos e das famílias voltou a ser referido de forma explícita, como competência dos professores, quer nas reflexões finais (três professores), quer nas entrevistas de *follow-up* (três professores):

A Escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, transmitindo-lhes para além de conhecimentos técnicos e saberes, princípios éticos, que lhes permitam uma maior integração na sociedade. (RF7_P)

Não posso fingir que tal atitude não me afecta de quando em vez, quando a "moral" está mais fragilizada, mas também não deixo de ter a certeza absoluta de qual a finalidade e a importância dos dias e meses e anos que passo num estabelecimento público: contribuir para que os adultos em que os meus alunos se irão transformar consigam desenvolver pela vida fora valores ético-morais, desenvolvidos por eles próprios a partir das pequenas sementes que eu, entre muitos outros educadores e familiares, fomos semeando em cada um (RF8_P)

E também com os pais. Nós temos que educar os pais também. Muitas vezes em reuniões de pais resolvemos conflitos dos filhos (EF1_P)

Quando os pais se demitem, entra a escola e os professores. E o que se deve fazer em termos concretos? Uma formação que além da reflexão, tenha exemplos, não são receitas, são exemplos, de actuação (EF5_P)

Consideramos muito ricos os conteúdos das reflexões apresentadas que denotam não só uma consciência dos papéis dos professores no domínio da ética, como uma evolução crescente dessa consciencialização ao longo do processo formativo, evidência dada também pelo número de participantes que fizeram esta reflexão. Não podemos

deixar de associar a consciencialização e o aprofundamento da reflexão ao processo formativo, nomeadamente se associados a instrumentos reflexivos como os diários de bordo.

As expressões referentes às competências/funções dos professores apareceram muitas vezes associadas às dificuldades gerais da profissão, cujas subcategorias e indicadores se encontram no quadro abaixo (Quadro 57):

Quadro 57

Categoria – Dificuldades gerais da profissão (Dimensão A – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Relacionadas com o professor	Profissão de desgaste Problemas que advêm do início de carreira Isolamento Profissão não valorizada pela sociedade
Relacionadas com a escola	Ambiente desfavorável
Problemas que provêm das políticas educativas	Trabalho burocrático Distância entre administração e professores Mudanças constantes

À semelhança dos professores da Oficina, estes participantes apontaram como maiores dificuldades gerais da profissão o isolamento dos professores (dois professores em entrevista, um professor nas reflexões de sessão) e o desgaste (dois professores na entrevista inicial, três professores em *follow-up* e um professor no diário).

O ambiente da escola pode ser um constrangimento também associado à falta de colaboração entre as pessoas: “A dificuldade que existe nos relacionamentos (entre alunos, alunos/professores, alunos/funcionários, professores/funcionários e até professores/encarregados de educação leva-nos a esquecer que trabalhamos todos para o mesmo fim!” (Rse4_P).

4.2. Processos mobilizadores de reflexão sobre ética, moral e valores

Para além da reflexão em torno das funções/competências dos professores, que levou à reflexão em torno do professor enquanto educador moral, os indicadores que encontramos na dimensão B (pensamento ético dos professores), demonstram que a acção de formação contribuiu para a reflexão ética em diferentes momentos e permitiu mobilizar outros conteúdos éticos de que destacamos: concepções de ética e moral, valores éticos, ética pessoal e ética profissional e dilemas éticos.

As expressões do pensamento dos professores acerca destes aspectos, encontram-se nas diferentes fontes de análise, com bastante incidência nos debates do grupo, mas também nos momentos individuais de reflexão, como as reflexões de sessão e os diários. Nos debates feitos nas sessões e na entrevista inicial, discutiram-se questões ligadas às concepções de ética e moral, às origens da ética pessoal e à sua relação com a profissional, aos valores que guiam os professores na profissão e aqueles que se querem desenvolver nos alunos, a posição face à existência de um código deontológico, aspectos também visíveis no questionário. A construção/discussão de definições de ética e moral ou dos valores que conduzem os professores na sua actividade profissional, por exemplo, beneficiaram em larga medida, de estratégias de estratégias de reflexão colectiva.

Os diários, as observações e as reflexões de sessão apresentam inúmeras evidências de reflexão ética ligadas por exemplo a valores éticos (bem do aluno, justiça/equidade, respeito), a condutas do professor ou ao papel do professor como educador moral, o que aponta para que estes instrumentos se apresentem privilegiados na reflexão ética:

Todos os alunos cujo número se encontravam na grelha foram ouvidos um a um para poder conhecer a versão dos alunos (e não só a do professor) e reconheceram que tinha sido justa a atitude do professor. (D2_1_P)

Nós influenciámos o desenvolvimento moral dos alunos dando exemplos. Para isso temos que ter um comportamento ético irrepreensível. As relações humanas são muito complexas e ninguém é perfeito. (D6_12_P)

Também me pareceu que alguns de nós tínhamos ficado com a sensação de que teria havido algum desencontro no que pensam ser ética e moral, e de quais os valores a estas inerentes. (Rse2ª_P)

A experiencição de actividades nas sessões de formação, ligadas à reflexão ética, como o estudo de casos e o role-playing foi uma estratégia formativa que evidenciou mas também permitiu a discussão e o aprofundamento do pensamento ético

dos professores participantes. As reflexões produzidas no final dessas sessões são disso uma evidência.

Exploraremos os indicadores desta dimensão num ponto posterior, a fim de percebermos mudanças/evolução do pensamento ético ao longo da formação.

4.3. Processos mobilizadores de reflexão sobre a formação ético-moral dos alunos

A expressão do pensamento e da acção no domínio da formação ética dos alunos (Dimensão D) esteve presente em toda a formação e foi explorada de forma bastante aprofundada, pela natureza da própria formação.

Os debates, por exemplo, conduziram o grupo para a reflexão ligada à formação ética dos alunos (abordagens, estratégias, valores, condutas) e aos papéis do professor neste domínio, mais do que a conceptualizações específicas de ética. O seu envolvimento com a função de formar ética e moralmente os alunos foi claro, por vezes ligado a constrangimentos/problemas discutidos e problematizados na formação:

Prof. C. – Há que tratar cada um como um ser individual e com diferentes contextos e a questão da justiça tem a ver com esses contextos. Para ser justa tenho que considerar os contextos de cada aluno. Eles são iguais perante os contextos.

Prof. H. – Há que estar atento à diversidade, a cada um, e às vezes é difícil. (EI_P)

A leitura de textos de ordem conceptual centrou-se em grande medida em abordagens e estratégias de formação ética dos alunos, pelo que os debates ligados a estas leituras foram bastante mobilizadores de conteúdos éticos desta natureza. Por outro lado, a leitura teórica e debate conceptual, em articulação com a experienciação de actividades em sala de formação, promoveu a mobilização no mesmo sentido. A análise do questionário foi também utilizada em sessões de formação para evidenciar/discutir alguns aspectos, como a formação ético-social dos alunos.

Por seu lado, as reflexões individuais, em especial as evidenciadas nos diários, mostraram que estes são instrumentos muito profícuos na exploração dos conteúdos éticos ligados à formação ética dos alunos e apontamos alguns exemplos de diários:

A resolução deste problema estrutural passa por arranjar estratégias para colocar esses alunos na sala de aula ou na sala de reflexão e em momento algum poderem passear-se impunemente pela escola. (D1_1_P)

Quando os meus alunos se encontravam na sala da funcionária à minha espera e um deles chorava sem se conseguir controlar, tentei que percebesse que eu entendia os seus receios (conheço bem o encarregado de educação e sei que não é um caso de violência doméstica!) mas que mesmo tendo compaixão por ele, não podia ter com ele uma atitude diferente dos colegas que se encontravam na mesma situação. (D2_2_P)

No final pedi ao A. para arrumar a cadeira dele. Estava mesmo na soleira da porta em equilíbrio instável. Entrou, arrumou a cadeira e saiu. Agradei. Sei que ele sabe que está a magoar uma pessoa que gosta dele e que gosta da música que ele faz. Que lhe lê a alma. Senti pela reacção. Se fosse outra pessoa saía da sala e ainda me dizia arrume você. (D6_11_P)

A construção dos projectos de intervenção, em colaboração, é indicadora mais uma vez da mobilização de conteúdos éticos no domínio da formação ética dos alunos, durante a formação. Acentuou-se o diagnóstico das situações problemáticas de carácter ético e perspectivas de intervenção com vista à melhoria das realidades.

Exploraremos os indicadores desta dimensão num ponto posterior, a fim de percebermos mudanças de pensamento e de acção ao longo da formação, dentro desta dimensão.

4.3. Os processos formativos específicos da investigação-acção – aspectos valorizados e os contributos para a mudança

Exploramos neste ponto, como fizemos na Oficina, a análise dos indicadores específicos de avaliação dos processos formativos vividos, embora alguns resultados tenham sido já parcialmente apresentados em comunicações da especialidade (e.g. Feio, 2013; Feio & Marques, 2013).

Os processos avaliados no Projecto, no âmbito da especificidade da investigação-acção, são os sintetizados no quadro seguinte (Quadro 58), tendo sido evidenciados ao longo de toda a acção, mas sobretudo em momentos intermédios de

avaliação (reflexões/observações) e em momentos finais de avaliação (reflexões finais, entrevistas de *follow-up*):

Quadro 58

Categoria – Avaliação dos processos formativos específicos da investigação-acção (Dimensão E – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Leitura teórica e debate conceptual	Aumenta o conhecimento de estratégias de formação ética Permite a reflexão ética Aumenta a consciencialização
Experienciação de actividades em sessão	É valorizada Aumenta o comprometimento Confere maior segurança Aumenta a consciencialização
Reflexão	Aumenta a consciencialização Permite a reflexão ética
- Diários	Contribuem para a resolução de problemas Conferem identidade Conferem segurança Aumentam a consciencialização Contribuem para a reflexão ética aprofundada Contribuem para a sistematização Causadores de mal-estar
Observação das práticas	Aumenta a consciencialização Permite a reflexão ética
Colaboração	Permite a partilha e o trabalho conjunto Confere maior segurança Permite a reflexão ética Colaboração insuficiente
Investigação-acção em geral	É valorizada Permite a reflexão/consciencialização Aumenta o conhecimento da prática Favorece a intervenção na formação ética

A leitura teórica e o debate conceptual

Como abordado na caracterização do Projecto uma das estratégias formativas mais utilizadas foi a discussão ética, que promoveu uma reflexão conjunta, muitas vezes sustentada na teoria, nomeadamente no que diz respeito a diferentes abordagens/estratégias de formação ético-moral dos alunos (perspectivas desenvolvimentistas, de formação do carácter, de clarificação de valores ou perspectivas mais holísticas). Ao longo da acção de formação foram desenvolvidos vários debates sustentados, em diversos momentos, pela leitura dos resultados da Oficina (resultados

da investigação, experiências desenvolvidas), dos documentos normativos ou dos textos de autores de referência no domínio da ética. Encontramos evidências, em diferentes documentos, de que a leitura foi mobilizadora da reflexão ética (três professores), como apontam os exemplos:

O aluno no dia seguinte falou comigo e reconheceu que eu estava preocupada e que o que mais queria era que eles se sentissem seguros na escola, evitando que se magoassem. Achei interessante e lembrei-me que, relativamente à ética, segundo Gilligan, a tomada de decisões das mulheres está mais relacionada com o cuidado e é menos racional. (Df2_2_P)

Não creio que tenha mudado paradigmas mas ajudou-me, mesmo os textos ajudaram-me a reflectir sobre muita coisa. (EF10_P)

Os dados apontam, por outro lado, para a valorização e encontro profícuo do grupo no debate conceptual. Permitiu, nomeadamente, a discussão em torno de valores e definições de conduta. Permitiu ainda o conhecimento/discussão de estratégias/abordagens de formação ética dos alunos (quatro professores em reflexão de sessão, um professor na reflexão final, seis professores nas entrevistas):

O debate final relativo às questões da ética, do respeito, de justiça, foi muito interessante. Após uma discussão franca e por vezes abrangente à sociedade e ao momento em que vivemos, foi possível identificar, assim, alguns dos valores ético-morais para os quais os discentes da escola parecem estar pouco despertos, nomeadamente: o empenho, o esforço, a responsabilidade, o respeito e a tolerância. (Rse2ª_P)

Houve uma altura que senti que os papéis estavam invertidos, ou seja, deixamos de falar da moral e da ética dos alunos, para passar a falar da moral e da ética dos professores. E achei que... e eu dizia isso, ‘ainda nem sei bem o que estou aqui a fazer, nem o que é que é para fazer, mas é para estar, em vou estar. Vou apostar e não vou desistir’ (...) Eu acho que serviu para redefinir... o que são os valores, a ética e quais os valores que devem ser constantemente apelados, referenciados. O sentido que a nossa ética, que pode não ser a ética dos nossos alunos, é preciso perceber porque é que não é, porque

pode haver a tentativa de nós querermos sempre impor a nossa educação, os nossos valores. E é tentar perceber quais são os valores comuns e aqueles que estão em falha e tentar voltar a montar... (EF2_P)

Contudo, encontramos uma expressão que demonstra insatisfação face à estratégia, quer ligada à insuficiência de textos trabalhados, quer ligada à desorientação que o debate (por vezes mais livre/flexível) possa ter provocado:

Mesmo sendo uma investigação-acção nossa, os textos também não são suficientes, senti falta de orientação, isso senti, francamente (...) Pois, estou a pensar agora assim consigo. Isso mesmo que seja psicológico, é o fim do dia, estamos cansados, estamos também à espera de estar ali e ouvir qualquer coisa. Eu senti isso, senti mesmo isso. Além de falta de orientação... o vago para mim é parálítico. (EF10_P)

Ainda encontramos expressões que demonstram um desconforto e insegurança face aos próprios conteúdos éticos discutidos e ao peso que a discussão teórica/conceptual teve na formação, que implica muitas vezes uma reflexão mais abstracta (um professor):

O meu problema foi que não me senti à vontade para rebater, porque estávamos a discutir, senti-me insegura com alguns conceitos e a diferença de alguns conceitos porque não leio muito dessa área, nem venho dessa área. A minha opinião, eu às vezes nem falava tanto porque não me sentia à vontade, tinha medo de dizer alguma coisa que não estivesse correcta. No fundo é como os alunos, uma pessoa gosta de dizer as coisas bem, dominar 100% o que estava a dizer, poder refutar, isso para mim (...) O resto para mim, não sou dessa área. Foi mais abstracto. O problema não é só não ser dessa área, é que normalmente não faço leituras nesse tema até por uma questão de tempo, de gosto, eu tenho lido muito pouco, por falta de tempo. Nesse aspecto para mim foi um bocadinho teórico porque eu não domino. (EF3_P)

Para alguns professores, em síntese, foi mais visível a adesão à experienciação de actividades concretas, em modalidades formativas do tipo Oficina. Para outros terão sido essenciais os momentos de aprofundamento da reflexão ética, alimentando o próprio processo de investigação-acção, tendo o debate sido mobilizador de questões

éticas fundamentais (“Naquele momento havia necessidade de fazer a catarse e discutirmos ... Eu acho que foi para redefinir... o que são os valores, a ética e quais os valores que devem ser constantemente apelados, referenciados” EF2_P; “Senti que as discussões eram muito positivas” EF6_P). O exemplo seguinte faz parte de uma reflexão da investigadora-formadora, acerca da opinião dos professores, que vai ao encontro disso mesmo:

O director da escola disse-me que o grupo está cada vez mais unido na formação dos alunos. Acrescentou: "trazemos uma ética pessoal e aprendemos uma ética profissional". Hoje falámos mais abertamente dos nossos problemas e da ajuda que damos aos pais, os professores "são os salva-vidas das famílias". (RSF_P)

Não descurámos, contudo, a necessidade de experiencição de actividades em contexto de formação, pelo que propusemos e explorámos estratégias de role-playing e estudo de casos, cuja a avaliação apresentamos no próximo ponto.

A experiencição em sessão de actividades de formação ética

A experiencição de actividades de formação ética incidiu, no Projecto de Formação, essencialmente sobre o estudo de casos e o role-playing. A opção formativa prendeu-se essencialmente com dois aspectos. Em primeiro lugar, o estudo de casos e o role-playing tinham sido estratégias menos explorada na Oficina e uma vez que um dos professores fazia parte também do Projecto houve a preocupação de aprofundar esta estratégia. No entanto, este professor partilhou/ apresentou ao grupo outras estratégias trabalhadas, propondo explorá-las nas turmas (nomeadamente o muro de valores). Em segundo lugar, o grupo manifestou interesse em explorar estas actividades, havendo a hipótese de trabalhar com um grupo especializado (em particular no Teatro do Oprimido), que participou numa sessão de formação. Este interesse foi manifestado em relação ao respeito, valor considerado muito importante para trabalhar com os alunos, atestado por exemplos como: “Respeito, como se trabalha? Como nos colocarmos no lugar do outro?” (Rse3ª_P).

Depois de experienciada, alguns professores fizeram a avaliação destas actividades nas suas reflexões, mas também encontramos indicadores desta avaliação em momentos de reflexão final e nas entrevistas de *follow-up*, onde foi pedida

especificamente esta avaliação. Ela encontra diferenças em relação à avaliação mais genérica acerca da experiencição de actividades em sessão de formação, como se pode ver pelos indicadores expressos no quadro seguinte (Quadro 59):

Quadro 59

Categoria – Avaliação das actividades de formação ética experienciadas em sessão (Dimensão E – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Estudo de casos e role-playing	Permite a reflexão ética Permite a resolução de problemas Permite o auto e hetero conhecimento É valorizada a estratégia

De um modo geral esta actividade foi valorizada, quer a um nível emocional quer pela participação física (cinco professores):

A parte inicial da sessão com a generosidade das colegas que nos deram a conhecer as técnicas do Teatro do Oprimido foi excelente. Pudemos exteriorizar (quem participou) os sentimentos mais básicos sem termos que ser razoáveis. (Rse5^a_P)

Os jogos e dramatizações foram divertidos e originais promovendo, no grupo de formação, a boa disposição, integração e participação, neutralizando os bloqueios iniciais. (RF6_P)

Mais uma vez se provou que a dramatização é melhor que o mero debater. Para além de, fisicamente, ter ajudado a libertar algum stress! (RF8_P)

Em termos mais específicos os indicadores mostram que a actividade contribuiu para a reflexão ética e para a resolução de problemas na prática, o que pode ser facilitador da construção de projectos comuns na formação dos alunos (quatro professores):

Não somos sempre razoáveis apesar de parecermos. Temos limites para o nosso sangue frio e para a tolerância (é importante pôr à prova, testar e conhecer - antes de adoecermos gravemente e nem nos darmos conta que ultrapassámos os limites do tolerável). Não é uma técnica fácil de pôr em prática, mas seria uma grande ajuda num projecto a desenvolver na escola. (Rse5^a_P)

A reflexão sobre cada actividade, tendo em conta o seu objectivo, permitiu-nos a compreensão das mesmas bem como o seu âmbito de actuação (RF6_P)

Ao mesmo tempo, a actividade ajudou a promover um conhecimento do grupo e de formas de actuação diferentes, o que pode promover maior autonomia no corpo docente:

Aprendemos a lidar um pouco uns com os outros, a conhecer melhor cada um de nós e a poder fazer escolhas (inclusivamente negar colaborações futuras para quem se quer esconder constantemente, controlar, observar apenas, não sair maculado de nenhuma situação - ainda que com os alunos). (Rse5^a_P)

A formadora-investigadora numa reflexão sua apontou a valorização desta estratégia no sentido de antecipar situações semelhantes, isto é, permitindo aos professores actuar de forma mais consciente e informada:

A minha reflexão desta sessão tem a ver com as questões discutidas no grupo: há ou não objectivos comuns a todos os professores? Como podemos construir objectivos comuns? Que entendimento do que está correcto? Será que quando temos diferentes situações não somos levados à violência, a actuações extremas?

Um dos comentários que me chamou a atenção de um professor: “isto é uma situação pela qual podemos passar. E aqui prevemos uma situação que nos pode acontecer” (RSF_P)

Contudo, verifica-se alguma dificuldade de alguns professores em abandonar o “eu”, visíveis em expressões como “é assim que eu faço; “eu vejo assim”; “comigo acontece”. A exploração destas questões levou por exemplo a sugestões de hetero-observação (“vai ver as minhas aulas para ver como resolvo isso”) ou ao questionamento (“como fazes? Como consegues fazer na turma?”) entre professores. A seguinte reflexão é um exemplo desta exploração e questionamento, onde a contribuição para a colaboração está patente:

"Eu sou mais tolerante". Os professores trabalham todos da mesma forma? Onde fica a colaboração? É interessante perceber onde está a identidade pessoal e a identidade profissional. (Rse4^a_P)

A experiencição de actividades, nomeadamente, de role-playing e de estudo de casos ofereceu uma maior consciencialização das situações ("E haver sessões com a apresentação de casos práticos, ajudou bastante a perceber o que estava em causa, as necessidades uns dos outros" EF7_P), permitindo uma transferência comprometida das estratégias para o projecto de intervenção, como demonstram os exemplos:

Este conhecimento alargado vai facilitar a elaboração do nosso projecto bem como a integração de algumas das ferramentas sugeridas, na nossa prática lectiva, com vista ao desenvolvimento ético dos alunos. (Rse5^a_P)

Houve uma maior abertura para a investigação-acção com as diversas turmas, tais como, debates, assembleias de turma, discussão dos problemas e tentativa de resolução dos mesmos de acordo com as sugestões dos alunos, tentando sempre frisar o valor ou valores que estariam em causa. (RF5_P)

A planificação dos projectos e da intervenção

Os exemplos anteriores demonstram que a estratégia da experiencição facilitou a planificação da intervenção que, acompanhada por outras estratégias formativas, como a leitura teórica, a partilha de experiências, a reflexão, permitiu a construção dos projectos de intervenção que analisaremos num ponto seguinte. Fica contudo registada a importância da experiencição/vivencição em formação de práticas que vão informar as práticas os professores com os seus alunos, numa perspectiva isomórfica da formação.

O papel da observação da formadora-investigadora em sala de aula

As observações feitas em sala de aula pela formadora-investigadora (num total de 7), numa perspectiva de amiga crítica, que espelha, confronta e favorece a reflexão conjunta e a procura de soluções, facilitaram o processo de consciencialização e de reflexão, nomeadamente no domínio da formação ética dos alunos e na identificação de

situações problemáticas. Apesar disso, alguns professores consideraram que foram insuficientes e que teria sido uma mais-valia a sua sistematização:

Integrando-se na acção de formação, nomeadamente na primeira fase de elaboração de um projecto de investigação-acção para implementação de práticas de formação ético-moral aos alunos (fase de análise e diagnóstico), a formadora observou algumas aulas de formandos, de modo a perceber directamente algumas atitudes dos alunos em sala de aula e possíveis fundamentos que a elas possam dar origem, assim como o modo de gestão dessas atitudes por parte dos formandos. (O7_P)

Eu lembro-me que a reflexão que fiz sobre a minha aula, que até gostava que tivesse ido mais além, houve ali uma série de coisas que... eu até tenho noção, mas ou porque estou cansada, ou qualquer coisa, às vezes nem me apercebo de erros que cometo e lembro-me que houve ali (...) era uma turma complicada e houve ali um pormenor em relação à forma como respondi a uma aluna, e depois quando estava a ler, e tenho pena de não ter sido mais aprofundado ou até mais vezes, e pensei, 'por acaso isto é verdade'. Eu fiz uma crítica a mim própria 'não devia ter feito isto'. E isto é mais interessante do que alguém ir lá avaliar, a M. também não foi lá avaliar os meus conhecimentos, nem nada disso. (EF4_P)

O papel da observação directa e dos diários reflexivos dos professores

A partir das sessões presenciais, todos os participantes produziram reflexões (num total de 25 entradas⁸⁶) e todos produziram uma reflexão final da acção de formação (num total de 11), onde podemos encontrar expressões de avaliação dos processos de investigação-acção, nomeadamente os de reflexão e observação. Este material permite-nos ainda perceber a evolução das reflexões na mobilização de conteúdos éticos e o aprofundamento da reflexão.

Em trabalho autónomo, como já referido, o envolvimento/sistematicidade nos processos de observação directa e o seu registo em diário foi diferente entre os participantes, pelo que procuramos marcar essas diferenças na análise. Houve assim, cinco professores que sistematicamente elaboraram os seus diários e desses, três partilharam-nos e analisaram-nos também de forma mais sistemática (68 entradas).

⁸⁶ Tal como referido na *Metodologia* (capítulo IV), consideramos como entrada o documento. Este pode conter reflexões/observações referentes a vários dias/sessões/semanas.

Houve dois professores que utilizaram a técnica de incidentes críticos⁸⁷, também analisadas e partilhadas ao longo da formação e consideradas nesta análise e cinco professores que de forma menos sistemática produziram registos de observação e escreveram reflexões, sendo o seu conteúdo também considerado na presente análise (13 entradas).

- Análise e avaliação dos diários enquanto instrumento de investigação-acção

Os diários dos três professores que os fizeram de forma mais sistemática e os partilharam, foram analisados, numa primeira instância para se perceber os níveis e aprofundamento da reflexão ética ao longo do processo formativo. Apresentamos num primeiro nível, a análise dos diários dos professores C. (12 documentos), F. (23 documentos) e J. (33 documentos) de acordo com a categorização utilizada por Hatton e Smith (1995) entre o que autores definem como uma descrição reflexiva, uma reflexão dialógica e uma reflexão crítica. Num segundo nível atentamos nos conteúdos éticos mobilizados através dos diários, predizendo o seu potencial formativo no domínio da ética.

Os diários da professora C. tiveram um carácter maioritariamente descritivo, onde se descrevem detalhadamente os episódios/acontecimentos da prática, problematizando-os e justificando a sua acção nessa prática, na maioria das vezes. A justificação da acção teve muitas vezes um carácter reflexivo, em termos éticos, em relação a aspectos como o bem do aluno, o cuidado, a responsabilidade ética do professor ou estratégias de formação ética dos alunos. Percebe-se ainda a preocupação em aproveitar situações da prática para reflectir com os alunos questões neste domínio. Tomamos alguns exemplos dos excertos dos seus diários:

No decorrer da aula apercebi-me que três alunos exteriores à turma invadiam o terreno de jogo posicionando-se na zona da área de baliza de uma das equipas, junto às mesas de ping pong. Estas situações muitas vezes resolvem-se com o diálogo. Tendo verificado que isso não aconteceu dirigi-me ao local para retirar os alunos referidos. Falei com eles de forma amigável explicando que não podiam estar no campo, pois, era o espaço de aula da turma. (Df1_1_P)

⁸⁷ Tabela de observação e exemplo de uma tabela preenchida em anexo (**Anexos G e H**).

Interrompi a situação e disse ao aluno S. para sair. Como já é hábito deste aluno disse que não saía. Fui buscá-lo ao centro do jogo, coloquei-lhe as mãos pelas costas e disse: “vamos só conversar”. Perguntei: porque estás constantemente a provocar o G.? Porque estás constantemente a provocar as pessoas? Responde por favor”. O aluno disse:” porque sim, porque sim...” e começou a chorar. Continuei a abraçá-lo e perguntei, mas foste sempre assim? Quando é que isso começou? O aluno disse: “não. Começou no terceiro ano, até aí havia vários alunos que me batiam, toda a escola sabia (o aluno começou então a chorar compulsivamente). Então a partir do terceiro ano comecei a reagir e tornei-me agressivo”. Disse: “Aconteceu-te isso... não sabia... então tens um pouco de razão para te sentires revoltado, mas tens de perceber que isso já aconteceu há muito tempo e o Gabriel, a turma e eu própria não somos essas pessoas nem te vamos fazer mal, por isso tens de deixar de ser agressivo” (...). O aluno aceitou que o tinha provocado e retomou o jogo, sem mais incidentes, até ao final. (Df1_2_P)

Nestes breves minutos de organização, um grupo de alunos do nono ano (cinco), invadiram o campo de jogo e pontapearam todos os pinos que delimitavam o campo. Apesar de ocupada apercebi-me da situação e actuei de imediato. O grupo que referi, foram meus alunos desde o quinto até ao sétimo ano e por isso conhecia bem o perfil dos mesmos. Cheguei perto do grupo e referi: “Olha quem eles são! Façam o favor de colocar os pinos no lugar de forma a darem um bom exemplo aos mais novos”. Esperei uns instantes mas já sabia que tal chamada de atenção não surtiria efeito. O grupo ia olhando e afastando-se e nem sinal de recolocarem os pinos. Referi então: “ muito bem, já tiveram a oportunidade de colocar os pinos como os encontraram vou começar a anotar os nomes do grupo que retirou os pinos para apresentar de imediato na direcção que aplicará a pena adequada.” Peguei nas folhas do calendário de jogos fingindo anotar. De imediato dois dos alunos começaram a recolocar os pinos e foram interpelando os outros para ajudarem visto também terem sido eles. (Df1_3_P)

Disse para não ligar a isso e repreendi o T. por tê-lo gozado, obrigando-o a pedir desculpa (...) Depois de um ou dois grupos realizarem os exercícios nova algazarra e o T. em lágrimas (...) Quando cheguei ao pé da turma perguntei por que razão estava o T. a chorar. A L. respondeu que eram os alunos mais velhos que estavam a gozar com ele. Falei com a turma dirigindo-me, em especial, ao grupo dos cinco alunos mais velhos. Referi que se alguém voltasse a falar com o T. sobre o assunto da sujidade nas calças tinha imediatamente uma falta disciplinar indo para a sala de reflexão (...) Chamei o T.

M. e disse: “agora vou apresentar um aluno que com onze anos de idade deu uma lição a toda a turma, em especial ao grupo de alunos mais velhos, ensinando-os como se resolve uma situação embaraçosa para um colega. Foi ao gabinete buscar um pano húmido e retirou a sujidade das calças do colega, não gozou com ele, não o embaraçou, não o humilhou. E porquê?! Porque é uma situação que pode acontecer a qualquer um e o importante é resolvê-la com amizade e tolerância. (Df1_5_P)

Na sua entrevista de *follow-up*, esta professora fez uma avaliação deste instrumento e do próprio processo reflexivo. Em primeiro lugar valorizou o instrumento de uma forma mais genérica, como forma de sistematização das observações/ reflexões (“Os diários foram uma coisa muito interessante porque, uma coisa é falarmos sobre isso, outra coisa é registarmos, diariamente”; “os diários de facto ajudaram-me imenso”; o que apliquei acho que é um bom instrumento para fazer o retrato das situações” EF1_P). De forma mais específica afirmou que esta estratégia permitiu resolver ou equacionar hipóteses para resolver problemas diagnosticados na acção:

Os problemas que existem na nossa prática, dá-nos algumas hipóteses de resolução, outras que nós nem pensamos sobre elas mas que foram adiantadas e resolveram alguma coisa e isso para mim foi importante. (...) Mas isso resolveu-se sim e para isso foi positivo. (EF1_P)

A professora C. referiu ainda que os momentos de análise dos diários enquanto estratégia colectiva serviram para compreender o que há de comum entre os professores, o que pode levar ao aprofundamento da sua identidade profissional:

E sobretudo também vemos nos outros... os diários dos outros também são os nossos, em muitos momentos da nossa prática. Retratou-nos. Como nós também nos reconhecíamos nos diários dos outros professores. (EF1_P)

Ainda na sua entrevista esta professora associou o processo de reflexão através do diário a uma forma de consciencializar-se acerca de si e da própria acção e atribuiu como efeito da reflexão, a própria reflexão ética:

Às vezes nem nos apercebemos das situações-problema, elas existem, mas se não são relatadas ou se não foi perguntado, há situações que nós até nos escaparam e que geram outros comportamentos. Todos os diários de todos os professores retrataram a realidade, aquilo que existe de facto(...) Em relação a mim também. Mas... obriga-nos a reflectir mais. No fundo é dizer esta estratégia é assim, se eu usasse de outra forma... torna-nos mais conscientes. É quase uma auto-reflexão, aquilo em que posso melhorar, aquilo que já fazemos oralmente... Isto deu-me mais consciência (EF1_P)

A professora F. teve a necessidade de descrever todas as aulas dos seus dias, com as diversas turmas, ao longo de todo o processo formativo, pelo que encontramos, em diferentes fases, diários meramente descritivos como nos exemplos:

A planificação foi cumprida mas foi necessário fazer vários pontos de situação com o grupo. Talvez por eu ter faltado na última aula, e a avaliação de flauta estar prevista para a aula em que faltei, os alunos encontravam-se muito agitados. Fizeram um bom trabalho instrumental quer a nível de avaliação individual de flauta quer na aprendizagem da parte melódica nos instrumentos de lâminas. Mas como era necessário levantarem-se frequentemente para trocarem de instrumento (todos os alunos aprendem as várias partes musicais e depois vão trocando de instrumento para poderem praticar todas as linha instrumentais), sobretudo quando iam entregar as guitarras aos colegas ou apenas para se dirigirem aos xilofones, havia sempre uma tentativa de brincadeira ou conversa fora de contexto. (Df2_1_P)

Além dos dois alunos que foram propostos para tutoria comigo a esta hora, apareceram mais três alunos da minha direcção de turma, o I.S. e duas alunas. As duas alunas aproveitaram para colocarem os cadernos em dia e o I.S. esteve sentado comigo e com os dois colegas de tutoria em conversa informal sobre o seu dia-a-dia depois da escola. (Df2_1_P)

Contudo, esteve presente, também, em diversos momentos, a preocupação em descrever situações problemáticas e a preocupação em justificar a acção, o que denota uma reflexão ética sobre a acção, valorizando questões ligadas à formação ética dos alunos, aos valores éticos inerentes à conduta profissional ou à responsabilidade do professor neste domínio:

Quando sei que um aluno meu está a faltar à minha aula e se encontra na escola vou normalmente à sua procura e foi o que fiz (não para ralar com eles mas para que percebam que senti a sua falta e que a sua presença é importante na minha aula). (Df2_1_P)

Quando recebeu a medalha chamei-o e dei-lhe os parabéns. Acrescentei que ainda bem que não o tinha incentivado a desistir da actividade pois ficaria com muito peso na consciência. Ele riu-se e agradeceu. Foi um momento muito gratificante para quem participou e para quem assistiu. Penso que só se aprende efectivamente, afectivamente. Quando os nossos alunos vêem o seu trabalho reconhecido, recebem reforços positivos e são cativados pelos professores (que se esforçam por agir sem indiferença, comunicar através de acções, implicar-se na resolução dos problemas e respeitar a liberdade de cada um incentivando a responsabilidade geral), dirigem-se para aulas com gosto e estão mais concentrados e empenhados nas actividades propostas. (Df2_2_P)

Houve ainda por parte da professora F., a necessidade de fazer sínteses conclusivas de conjuntos de diários, onde a reflexão ética se apresentou extremamente rica. Podemos verificar que nestas sínteses e de acordo com a categorização utilizada (Hatton & Smtih, 1995) a reflexão apresentou-se dialógica, onde a problematização de alternativas de actuação e a ponderação foram evidentes, mas também uma reflexão crítica, com evidências de preocupações multicontextuais, como percebemos pelos exemplos retirados dessas sínteses:

Os constrangimentos que surgiram nas minhas aulas foram gerados por situações exteriores à sala de aula, sobretudo da agitação com que vêm do recreio. Os nossos alunos têm famílias desorganizadas, os seus interesses e ambições estão longe dos que seriam esperados para aquelas faixas etárias e as regras que eles conhecem bem são as que chamamos regras de sobrevivência. Os Encarregados de Educação parece que não têm qualquer expectativa, não esperam “nada” dos seus educandos (e quando esperam é algo negativo!) e essa ideia é alimentada pelos nossos alunos. A prática musical sozinho, em dupla e em grupo, faz dos nossos alunos “pequenos solistas” que se orgulham dos seus progressos e perdem o medo de se expor em público (mesmo que seja apenas diante dos colegas da turma ou dos funcionários). As actuações para

elementos exteriores à sala também permitem que os alunos vejam reconhecidas as suas potencialidades. (Df2_1_P)

Penso no entanto que foi bastante gratificante em termos humanos. (...) Ficou para mim bem clara a necessidade que os nossos alunos têm de ser escutados. A dimensão humana, a nível ético, fica muitas vezes esquecida no meio da burocracia necessária à nossa profissão. Cada vez, acho que é mais importante a pedagogia de escuta, evitando assim alguma burocracia ligada a problemas que podem ser resolvidos na hora. A forma como vemos as coisas não é vista pelos nossos alunos do mesmo prisma. Percebi que, os problemas que se originaram em educação física ou na visita ao planetário, talvez tivessem surgido por falta de um objectivo significativo para os alunos relativamente às actividades em questão. Talvez se lhes tivesse sido comunicado o que era pretendido na aula de educação física ou, que depois da visita ao planetário iria ser feito um trabalho sobre o que tinham visto, ou fosse necessário preencher um quadro onde marcassem o que já tinha sido falado nas aulas e que ouviam ali novamente, o comportamento dos alunos tivesse sido diferente. (Df2_2_P)

Sei que as palavras motivar, encorajar e reforço fazem parte dos papéis de planos de recuperação e de acompanhamento mas será que são realmente transformadas em acção na maioria das nossas aulas? Talvez sim ou talvez ainda não tanto quanto seria desejável. (Df2_2_P)

Verificamos que nos exemplos apresentados há reflexão acerca dos alunos e dos seus contextos, uma reflexão sobre a acção/prática, questionadora, deliberativa e ética, o que se apresenta muito interessante. A riqueza das suas reflexões permite-nos interpretar este instrumento como um potencial instrumento de reflexão dialógica e crítica, no domínio da ética. Destacamos ainda que nos últimos diários, a existência de textos meramente descritivos foram sendo alternados com incidências mais visíveis sobre episódios das aulas, e em relação aos quais desenvolve reflexão ética, com um carácter muito questionador, como no exemplo que se segue:

Alguns alunos têm dificuldade em assumir o excelente resultado que obtiveram. Parece que estão sempre à espera que se diga que são ótimos mas que no final se acrescente um “mas...”. Esta falta de confiança no seu trabalho deixa-me sempre um “pouco

triste”. Parece que nunca foram valorizados, suficientemente motivados... Na minha avaliação destaco as seguintes frases:

- Porque nunca nos faltou ao respeito e as notas que dá são sempre justas
- Porque tem confiança nos alunos, não desiste dos alunos, é muito fixe e sincera
- Não grita nem nada e respeita os alunos (...)
- Porque é simpática, trabalha bem e é imparcial (...)

Parece-me que um dos pontos mais referidos foi o respeito pelos alunos. Será que por vezes nos queixamos da falta de respeito da parte deles sem pensarmos que por vezes não lhes damos um bom exemplo? (...)

Não esperava que um aluno do 6º ano usasse o termo imparcial! Questiono-me porque será que um aluno dá importância a um professor que não seja mau e severo... seria suposto? (Df2_23_P)

O sentido de justiça deles está bem patente nestas afirmações, como no caso de não perguntar sempre aos mesmos ou de só ralar quando é preciso. Sem dúvida alguma que o sentido de justiça para estes alunos está sempre presente. (Df2_24_P)

Na entrevista desta professora, encontramos evidências da valorização desta estratégia formativa, nomeadamente por ser uma forma de consciencialização (“Acho que os diários, que a partida todos se mostraram cépticos, foi muito importante. Ajudou-nos a perceber...Mudança, acho que não. Consciência sim” EF2_P). Refere que, embora a prática reflexiva não tenha sido nova na sua vida profissional, permitiu elevar a consciência ética de si e dos seus alunos e a busca por um encontro entre ambas:

Eu sempre fiz isso. Mas sem pensar em valores éticos ou morais, por acaso. Sem ter essa consciência. E acho que esta acção me trouxe essa tomada de consciência e mesmo através dos alunos e da DT, foi muito importante, através da FC, acho que se conseguia apurar mais. Não deixando de fazer com os outros mas fazendo com mais consciência ainda com os meus de DT. (EF2_P)

O sentido que a nossa ética, que pode não ser a ética dos nossos alunos, é preciso perceber porque é que não é, porque pode haver a tentativa de nós querermos sempre impor a nossa educação, os nossos valores. (EF2_P)

Segundo F., esta consciencialização permitiu actuar junto dos alunos na sua formação ética, justificando a acção neste domínio, o que denota níveis mais aprofundados de reflexão, à semelhança do que defendem alguns autores nos seus estudos, como Handal e Lauvas (1987). Estes autores apontam para que os níveis mais profundos de reflexão introduzam uma justificação prática e ética das acções e o exemplo seguinte é disso demonstrativo:

E é tentar perceber quais são os valores comuns e aqueles que estão em falha e tentar voltar a montar... Eles perceberem que estão em falha e que sentem falta deles. Voltar a construir não por imposição mas por necessidade de um grupo... Senti que estava mais atenta a esses pontos (...) Trouxe-me uma consciência e essa consciência é importante até na forma como trabalhamos com os miúdos. A pessoa quando faz a coisa inconscientemente nem consegue expressar, justificar. Conseguimos passar agora a mensagem de forma clara, sobretudo aos alunos. (EF2_P)

Esta professora afirmou ainda, à semelhança de C. que a análise colectiva dos diários aproximou o grupo de professores e favoreceu a colaboração conferindo-lhes uma maior identidade profissional:

Do lado dos colegas, ver o que se estava a passar, ver o que eles realmente sentiam. Não foi novidade mas foi importante voltar a fazer. Sim, acabamos por ficar mais próximos e sentir que é possível afinal trabalharmos todos no mesmo sentido.

Os diários do professor J. apresentaram uma escrita bastante livre e uma reflexão que oscilou essencialmente entre a reflexão dialógica e a reflexão crítica, desde os primeiros diários, o que demonstrou ao longo do processo uma enorme riqueza reflexiva. A descrição das aulas ou de momentos críticos de aulas foi acompanhada, regra geral, da problematização de questões de ordem ética, de reflexão sobre antecipações da acção e de múltiplos pontos de vista, incluindo os recolhidos em leituras, em consideração a múltiplos contextos, com uma mobilização de aspectos sociopolíticos marcante. Os exemplos demonstram esta mobilização, em particular a referência a aspectos de ordem social e política que influem nas relações interpessoais da vida das turmas:

A aula foi muito interessante. Aliás muito mais do que interessante. Dei os parabéns ao D. pela forma como dirigiu a aula. Lembrei-me do Sebastião da Gama: “que linda aula que eu dei”. A chave para a turma e para os problemas de indisciplina pode estar aqui: o sentimento de pertença. Não basta fazer o que quer a maioria, temos que chegar a consensos e ouvir sobretudo os mais renitentes. A minha preocupação em como lidar com o M., o R. S., o R. L., a T. S., o D., o L. pode passar por aqui. Hoje tive uma grande lição. Aprofundar os problemas de modo a ter todas as opiniões e perspectivas. Não correr atrás do tempo. “Se quiseres encontrar alguma coisa tens que deixar de a procurar”. Foi o que aconteceu hoje. (Df6_1_P)

A minha maior preocupação é este turno. O carácter de uma turma: A diferença de idades é um factor determinante para o character de uma turma. Lembro-me da frase “A turma não é uma comunidade ela é um universo de alianças e de conflitos” (Dubet) (fui ver ao projecto de intervenção do curso de Coimbra com o professor João Amado que foi excepcional). É uma ideia chave para poder lidar com os alunos. Sobretudo para um director de turma. Já não aguento as punições só por si. Tem que haver outras saídas. Como fazer um aluno (ou aluna) respeitar uma colega a quem chamou tonta? É uma situação tão chocante (...) Como gerir este universo? É preocupante ter nas mãos e ter que exercer a diplomacia entre personalidades tão diferentes com perspectivas de vida tão diferentes. (Df6_10_P)

“O deus das moscas”

Quando os deixamos fazer o que querem tornam-se uns tiranos uns para com os outros. São capazes de chamar a atenção dos colegas quando não dançam ou não participam nas músicas que escolhem e amuam a toda a hora. Falo do L. e do A.

São tão difíceis e não é possível convencê-los com argumentos racionais. Só com autoridade. Passam a vida na rua porque só querem fazer o que lhes apetece. Hoje o L. participou muito bem o A. nem tanto. Mesmo a D. ouve pouco quando lhe falo. ‘Se puder passar ao lado tudo bem. É muito difícil ser colega destes miúdos. São apenas tolerados. São demasiado violentos para os colegas e a única maneira que têm de reagir e impor a sua vontade é através da violência e da chantagem. A lei do mais forte. São miúdos preocupantes. Não se consegue modificar comportamentos. Se cedemos à vontade deles somos liquidados, se exercemos autoridade não podem estar dentro da sala. Não há alternativas. Ninguém consegue uma relação saudável. (Df6_14_P)

Nos textos deste professor são notórias as justificações da acção e a sua antecipação é visível, ao mesmo tempo que os conteúdos das reflexões são demonstrativos de um conjunto de dilemas e tensões nas próprias acções de ordem ética, em especial no que se refere à formação ética dos seus alunos, o que é muito interessante. Os exemplos seguintes destacam estes aspectos:

Voltámos à sala e correu tudo de uma forma muito disciplinada. Só expulsei liminarmente a M. de uma forma violenta porque ignora-me de uma maneira patológica: “não estás em tua casa”. Fui muito violento porque é de uma violência terrível levantar-se sistematicamente como se não existisse nada à sua volta. Pediu-me desculpa de uma forma muito arrogante e saiu. Pedi desculpa aos colegas pela minha alteração mas não consegui aguentar a afronta. Também não tolerarei certos comportamentos de outros colegas. O J. que é do ensino especial está habituado a ter reacções terroristas (gritos) ouviu também. Nestas alturas se não me respeitam não ficam na sala. Tenho-me conseguido controlar melhor com os alunos da tarde a quem não adianta falar desta maneira (pelo menos até à semana passada). A aula correu muito bem apesar do meu aborrecimento inicial (é certo que tenho evitado muitos aborrecimentos zangando-me com certo alunos). (Df6_11_P)

Tive que pedir ao L. e ao A. para saírem da sala para poder continuar a aula. Estudámos Xutos e Pontapés - Voar - a pedido da C. (estão a ler o Planeta Branco) apesar da letra derrotista. Cantámos e aprendemos na flauta. Um pouco uma luta com a D. mas correu tudo bem e aprenderam a canção na flauta. Não estão habituados a aprender de ouvido e a memorizar. Ficam muito desorientados, mas com uns ralhetes e umas fúrias aprendem tudo. Até o choro da C. foi resolvido com uma fúria divina contida. Aprendeu e tocou até ao fim já sem lágrimas nem suspiros. Estou desanimado porque durante a apresentação tive que ser antipático com vários alunos e expulsá-los da sala, mas é inadmissível que se escondam sistematicamente no grupo para destruir tudo à volta. (Df6_29_P)

Encontramos ainda nos textos do professor J. evidências de que foi feita uma transposição da reflexão ética a outros contextos que não a sala de aula, mobilizada nos seus diários, nomeadamente em reuniões com colegas:

Na reunião de directores de turma falei com a F. sobre a acção (...). Disse-me que tinha mandado um mail à M. (respondendo a outro sobre se não deveria fazer uma abordagem ética (se a acção era sobre ética dos alunos ou ética dos professores). Não pude deixar de lhe dizer que não é possível falar de uma sem falar da outra, ou falar da ética dos alunos sem uma reflexão profunda sobre a nossa ética. (Df6_12_P)

Também nos diários deste professor encontramos referências ao próprio processo de escrita/reflexão através dos diários, num processo que considerámos avaliativo. Assim, por um lado, o professor J. evidencia que os diários são uma forma de consciencialização e de reflexão, permitindo um aprofundamento que de outro modo poderia não ocorrer (“Nunca sabemos como ficamos mesmo a escrever um simples diário de um dia banal. Hoje foram 24 de janeiro, comecei por escrever os acontecimentos relevantes do dia e não foi uma banalidade” Df6_22_P). Por outro lado, valoriza a própria estratégia dentro da metodologia de investigação-acção, pela necessidade da sua sistematicidade, mas revelando a dificuldade desta sistematicidade (“Passou um certo tempo em que os diários não foram escritos. Fez-me falta a formação” Df6_21_P; “Um desastre evitável, mas há coisas administrativas que estão sempre primeiro (processos disciplinares) - aconteceu há quinze dias, no dia 1 de fevereiro. Uma eternidade esta minha desescrita” Df6_29_P).

Na entrevista feita ao professor J., a avaliação positiva desta estratégia formativa esteve presente, bem como dos processos de reflexão e análise vividos no/pelo grupo de formação. Para além da valorização geral da estratégia (“eu senti-me tão bem... Mas eu senti como um prazer”; “Mas eu sinto-me feliz por escrever e dizer estas coisas. Ser sincero é óptimo. Parte muito do carácter das pessoas” EF6_P), o aspecto mais referido por este professor prende-se com o próprio efeito do processo formativo, o de uma reflexão aprofundada:

Só depois de um certo tempo é que nos habituamos a escrever e sabermos analisar o que é essencial e o que é acessório, e isso é uma ajuda extraordinária. Quem gosta de escrever, quem está disponível para escrever e expor os seus problemas é sempre mais fácil (...) O facto da formação me ter obrigado a fazer um diário, não só me obrigava a pensar depois das aulas, como me obrigava a pensar no dia seguinte também. Passou a ser outro olhar (...) Claro, saber onde fiz bem, onde fiz mal, onde errei, porque fiz assim, é muito importante escrever (...) É uma aprendizagem, uma adaptação, leva-nos

a adaptar às coisas, a entender, é importante a resposta, aquilo que nos disse de resolvermos os problemas, foi quase uma luz... (EF6_P)

Também a consciencialização foi considerada como efeito do processo de reflexão através dos diários:

Eu comecei a tomar consciência de que eu é que sou distante. Mantenho uma certa distância e não são os outros (...) O que é difícil é termos consciência de que temos que mudar, ouvimos, ouvimos, ouvimos, e depois não agimos (...) (EF6_P)

Tal como apontado pelas professoras anteriores, também este professor analisa o diário como um instrumento que confere identidade ao corpo docente, permitindo resolver problemas da prática:

J - Depois de escrever era fácil ver o que se queria resolver, rapidamente. Se não é o que acontece em reuniões, são coisas intermináveis, muito por alto, não se chega ao fundo das questões. Eu sabia exactamente o que queria. Eu li os da F. e vi o que queria, embora diferente, senti isso.

F - sentiu que esses problemas foram sendo resolvidos?

J – Ali senti. Nós temos sempre a sensação de que os problemas são insolúveis. Mas quando falou que nós íamos resolver os pequenos problemas, nós passámos a olhar para os pequenos problemas. E não passámos a olhar para o aspecto político da indisciplina, essa é a questão. E depois pensar eu tenho este problema, vou resolvê-lo com este aluno. E já não olhamos como se fosse uma montanha que não podemos mover. Foi nisso que nos ajudou. (EF6_P)

Na sua reflexão final referiu ainda: “Aprender a escrever sobre o que de mais positivo me tinha acontecido nas aulas (sobretudo no 1º ciclo) foi uma reviravolta que teve os resultados mais surpreendentes” (RF6_P).

A análise dos diários em sessões de formação pode ter provocado algum desconforto, pela assimetria da partilha mas ao mesmo tempo a valorização da estratégia manteve-se por parte deste professor:

Mas senti-me observado, porque nem todos tinham diários e aquilo era uma partilha...mas como me dava bem com as pessoas e como as conhecia bem... mesmo que não conhecesse... toda a gente devia ter feito... mas estão pouco habituadas. (EF6_P)

Muito embora nem todos os professores tenham sido sistemáticos na escrita dos diários ou nem todos os tenham partilhado, encontramos a avaliação desta estratégia e da sua análise conjunta, nos discursos de outros professores. Regra geral, apontam-na como conferindo um sentido de unidade, de pertença, de identificação da identidade ao corpo docente (três professores na entrevista, quatro professores nas reflexões finais, dois professores nas reflexões de sessão). Acentua-se a partilha, pela leitura dos diários:

Espelhou muitos aspectos da nossa realidade educativa e permitiu uma visão bastante ampla da mesma. Algumas das dificuldades referidas por outros colegas, que não constavam dos meus diários até aqui, foram também minhas, em momentos específicos da minha prática lectiva, assim como algumas das estratégias utilizadas. (Rse4ª_P)

A leitura dos diários pode ter-nos dado alguma ideia sobre o trabalho dos colegas, os problemas que enfrentam ou as respostas a esses problemas. (RF5_P)

Identifiquei-me muito com isso, era a parte mais prática da acção, com que eu mais me identificava. A escrita dos diários estava totalmente adequado (...) Quando lemos o que os outros escreveram acabamos por ser críticos, e à partida é construtivo e muitas vezes identificamo-nos com o que nos aconteceu, acho que é sempre...partilhar é bom. Fica melhor retido na memória se o texto estiver escrito (...) A partilha foi muito boa, nós poderemos ler, e aliás muitas pessoas que lá estavam acabavam por dizer aquilo que tinham escrito nos diários, eu acho que sim. (EF3_P)

Eu acho que sendo esta uma matéria ainda pouco explorada de forma directa, eu acho que faz todo o sentido ter um feedback das experiências dos professores, portanto os diários de bordo, tentar depois de forma mais calma ver os assuntos que se passaram e tentar elaborar de forma mais concreta ajuda, primeiro a ver o que se passou, e encontrar possíveis soluções e ajuda partilhar com os outros porque eles podem ter outras soluções... (EF7_P)

Outras referências permitem-nos associar os diários a processos de consciencialização e de reflexão, mobilizando nomeadamente conteúdos éticos, onde há uma justificação ética para as acções que se levam a cabo e uma retrospectiva mais consciente do que foi vivido (quatro professores nas entrevistas, dois nas reflexões de sessão, três professores nas reflexões finais):

Podermo-nos ver ao espelho com a perspectiva de outrem ajuda-nos muito a corrigir comportamentos muitas vezes desadequados dos quais não temos consciência. (Rse5^a_P)

No presente ano lectivo foi realizado uma grande parte do trabalho de investigação. Para este efeito os formandos realizaram diários de observação de comportamentos em sala de aula (ou fora dela). Através destes diários de observação e das reflexões individuais foi já possível perceber alguns dos principais valores, cuja abordagem deverá ser efectuada no decorrer do projecto. (RF4_P)

Mas de resto é algo muito positivo, é um dos processos a usar neste tipo de investigação. E a partilha com os outros. foram úteis, não fiz tantos como os que gostaria porque às vezes a questão do tempo é complicado. Mas acho que os que fiz foram úteis (...) Faz sentido a partir do momento em que essa pessoa periodicamente reveja o que passou e vá reflectindo sobre os acontecimentos, fazendo uma análise (...) por acaso já. Cerca de um mês e tal depois de acabarmos a formação. Primeiro relativiza-se mais as situações e vê-se um bocado aquilo num contexto do momento e soube-se que determinadas atitudes tiveram a ver com tipos de comportamento ou de situação que ele está a viver (...) (EF7_P)

- Análise e avaliação da observação e da técnica dos incidentes críticos

Como referido dois professores utilizaram tabelas de registo de observação directa, centrando a observação em incidentes relevantes para uma reflexão ética (embora um deles tenha ainda elaborado alguns diários).

A análise destas observações revelou em ambos os professores uma dimensão reflexiva mas também meramente descritiva. Mobilizou ainda, em diversos momentos, uma reflexão dialógica, onde houve a necessidade de recorrer a justificações da acção. Permitiu em ambos os casos reflectir acerca de questões éticas, como os valores na

conduta dos alunos e a serem desenvolvidos/trabalhados e as abordagens e estratégias de formação ética em relação com o papel do professor enquanto formador ético-moral dos seus alunos. Destacamos dois exemplos destas observações, muito centrados em aspectos normativos e actuações coercivas/ de sermão:

Imediatamente chamei o aluno à atenção referindo-lhe que não deveria insultar o seu colega. Devia respeitá-lo, independentemente de quaisquer gestos que ele possa fazer, até porque ele não o desrespeita. O aluno respondeu-me “Óh Stôr, Óh Stôr. Então?! Era só a brincar. Ele sabe.” No entanto, notou-se perfeitamente que o aluno R. não gostou da suposta brincadeira porque saiu de perto de nós sem dizer uma palavra e com um ar zangado. Referi esta situação ao aluno que o ofendeu, dizendo-lhe que há brincadeiras que não se têm, sobretudo quando não são interpretadas assim pelos outros. E, uma vez que esta situação já se tinha repetido numa aula minha, percebi imediatamente que, na verdade, não se tratava de brincadeira mas sim de uma ofensa gratuita. Também referi ao aluno esta situação, mas ele continuou a dizer que era apenas uma brincadeira, rindo-se. Disse-lhe que se não fosse ter com o seu colega e lhe pedisse desculpas perante os outros, teria de participar a ocorrência. Mas entretanto ouviu-se o toque de entrada para um novo tempo lectivo e os alunos regressaram à sala de aula. (Of7_3_P)

Após várias advertências a aluna faz o seguinte comentário “ que mal é que tem, está a passar-se...”. Deste modo convidei a aluna a sair da sala ao que esta recusou, continuando a ignorar o que lhe dizia e a fazer comentários incorrectos. De referir que se trata de uma aluna que gosta e tem alguma qualidade/destreza na realização de trabalhos práticos e que até esta data nunca tinha demonstrado nenhuma atitude incorrecta para comigo. Concluo deste episódio que as pessoas, em geral são corretas se não se contrariarem, ou seja se lhes dissermos sim a tudo. Assim que dizemos ou fazemos algo que não lhes agrada passamos de bestiais a bestas (...) Ao recusar-se a sair da sala foi feita a respectiva participação ao director de turma, tendo o mesmo agido e a aluna sofreu um sanção disciplinar (...) Consta que a aluna tem uma encarregada de educação que põe sempre em causa a palavra e o trabalho dos professores. (Of9_2_P)

Muito embora os exemplos evidenciem aspectos normativos de actuação, as justificações da acção estão patentes nas observações destes professores. A avaliação que fazem da técnica de observação que utilizaram ao longo do processo formativo (expressa nas suas entrevistas) indica que para ambos houve um aprofundamento na

reflexão sobre acção, elevando a consciencialização acerca da formação ético-moral dos alunos. Destacamos dois exemplos que representam ainda a potencialidade da observação na justificação e compreensão de factores éticos subjacentes a comportamentos e actuações:

Quando falamos de valores ético-morais dos alunos e até dos professores percebe-se porque é que certas atitudes são tomadas e em boa parte contribuiu para eu perceber um pouco mais aquilo que está em causa (...) Reflecto mais hoje, estou mais desperto e mais atento à forma como a interacção dos alunos demonstra se os alunos têm certos valores ético-morais (...) A mim permitiu-me ver que não há problemas só com uma turma ou só comigo e por outro permitiu-me ver que há coisas que são relativas... que se calhar chocam os professores naquele momento mas mais tarde, percebendo a evolução daquele aluno, percebendo as coisas de outra forma os próprios professores acabam por dar um desconto, digamos assim. (RF7_P)

Abriu outras perspectivas. Coisas que às vezes lidamos mas que nem temos noção. E serviu para clarificar aspectos nesse sentido (...) Sei lá... compreender às vezes outros aspectos que não sentimos no momento (...) Ajudou. Temos a noção, a consciência, a gente interiormente acha que sim, mas pronto só falando com as pessoas ali no grupo é que as coisas vêm ao de cima, há mais consciência. (EF9_P)

De uma forma mais genérica os processos de observação foram avaliados por todos os professores participantes do Projecto em diversos momentos, embora o tenham feito essencialmente em momentos de entrevista de *follow-up*. Todos os professores em entrevista (10 professores) indicaram que os processos de observação (e reflexão associada) contribuíram neste processo para uma maior consciencialização e para a própria reflexão, o que denota, uma vez mais, a recursividade do processo-efeito associado à metodologia. Também nas reflexões finais este indicador esteve presente no discurso de seis professores.

A reflexão associada a processos de observação é entendida simultaneamente, enquanto efeito-processo e foi considerada pelos professores em particular focando: as estratégias/abordagens de formação ética, os valores, o papel dos professores enquanto educadores morais ou das situações problemáticas vividas, mas também em domínios

mais alargados, tendo tomado a reflexão um lugar mais destacado na vida profissional dos participantes. Destacamos alguns exemplos:

Pôs-nos a pensar sobre as coisas, a reflectir sobre as nossas actuações em determinadas situações, no nosso trabalho e pôs-nos a pensar mais sobre isso. Fez-me reflectir, fez-me pensar mais (...) Pensava mais nas coisas. Quando ia ter aulas no outro dia estava mais atenta, lembrava-me do que se tinha lá falado (...) Fazer pensar, pode ter a certeza que esta acção fez. Fez-me pensar sobre. (EF3_P)

Depois fez-me reflectir sobre a minha prática lectiva. Quando se ouve, quando se analisam os problemas do dia-a-dia, quando se tenta perceber o que se passa e se tentam encontrar soluções, eu até costumo dizer que funciona um bocado como psicanálise, em grupo. (EF4_P)

E da formação o que é que ficou? Além de haver os desabafos, fomos ao fundo, à origem, o que é que está mal, o que é que está a acontecer? Para podermos inverter esta situação. Este tipo de formação não é vulgar em Portugal (...) Eu já tinha essa consciência mas aprofundei e obriga-me mais a pensar. É a futura vida destes miúdos, destes casos perdidos... cada caso é um caso, os grupos são tão heterogéneos é difícil dar resposta a um grupo heterogéneo. (EF5_P)

As reflexões das sessões de formação evidenciaram, também, uma maior consciencialização ética, ao longo do processo formativo, ao mesmo tempo que permitiram a mobilização de conteúdos éticos. Isto é notório quer pela avaliação que os professores fizeram do processo reflexivo, quer pelos conteúdos das próprias reflexões. Os discursos de 10 professores demonstram uma reflexão rica sobre situações problemáticas de ordem ética e soluções para as ultrapassar, sobre valores éticos e sobre estratégias de formação ética dos alunos, percebendo-se o importante papel que as estratégias formativas em análise (observação e reflexão) tiveram na mobilização desses conteúdos e destacamos os exemplos:

Ao discutirmos e reflectirmos sobre os problemas complexos com que nos debatemos no dia-a-dia, estamos não só a partilhar experiências mas também a tentar encontrar soluções. (Rse2ª_P)

Partindo das observações registadas pelos formandos na escola, em particular na sala de aula, poder-se-ão usar os valores por eles referenciados como ponto de partida e planificar as metodologias a usar e várias actividades a empreender para o alcance destes objectivos. Embora devam existir pontos de verificação quanto à adequação das metodologias e actividades adoptadas, durante a prossecução do projecto, reformulando-o sempre que necessário. (Rse4^a_P)

Agrada-me poder participar de uma forma profunda. Ao longo da acção pude chegar muito fundo nos meus problemas, nos problemas de cada um dos alunos, nos problemas da turma, nas interacções complexas. (Rse5^a_P)

Destacamos ainda que os participantes referiram que para além dos processos de observação/reflexão, a análise de conteúdo efectuada ao material escrito foi importante no aumento dessa consciencialização, o que denota a importância dos ciclos de investigação-acção neste domínio:

Nesta última semana consegui tomar consciência da linha orientadora do nosso trabalho de reflexão. Foi muito útil observar a análise de conteúdo efectuada e a sistematização das reflexões de todos os elementos do grupo nas diversas categorias. Torna-se assim mais simples perceber quais os problemas mais abordados pelo grupo ou, não menos importante, as situações que talvez devessem ser registadas mas que parecem mais esquecidas, como o registo das atitudes positivas de um aluno ou de um grupo turma. (Rse5^a_P)

O papel da colaboração como processo transversal da formação

Os processos colaborativos sistemáticos que ocorrem na investigação-acção e a perspectiva dialógica de formação ética foram bastante valorizados pelos professores do Projecto, em diferentes momentos (nove professores nas entrevistas de *follow-up*, cinco professores nas reflexões finais, oito professores nas reflexões de sessão, dois professores nos diários). Associam-nos, regra geral, ao seu potencial enquanto partilha de ideias, experiências e vivências no domínio da ética, no que Little (1990) categoriza como um terceiro nível de colaboração. Por outro lado, alguns associam-nos (num quarto nível de colaboração), a um trabalho conjunto, quer na identificação/discussão de

situações problemáticas, quer na procura de soluções de intervenção junto dos alunos, através do projecto desenhado/implementado (comum a todos os professores da escola e com o professor da escola secundária). Ainda assim, as evidências de colaboração enquanto partilha foram superiores às de trabalho conjunto, nomeadamente nas reflexões intermédias do processo:

Esta partilha de experiências, feita de forma aberta e procurando pôr de lado constrangimentos relacionados com o assumir de problemas na sala de aula (que não sendo culpa dos docentes, acabam por fazer sentir neles, por vezes, uma certa vergonha de exposição perante os seus pares que, com a actual e ainda vigente processo de avaliação do desempenho ainda piorou), ajudou bastante a uma compreensão de muitas situações de deficiente interiorização e aplicação dos valores por parte dos discentes. (Rse4ª_P)

Houve partilha, troca de ideias e apontaram-se formas e experiências concretas de índole pedagógica que poderão constituir a base sólida da inovação pedagógica na área da criação de projectos educativos na área da ética. (Rse5ª_P)

Também nas reflexões finais encontramos indicadores que vão ao encontro da valorização de partilha de ideias, saberes, experiências no domínio da ética, com algumas referências, dentro do processo vivido, ao trabalho conjunto:

A formação possibilitou uma rica, sã e frutuosa troca de experiências e vivências entre os formandos, enquanto docentes, no seu trato com os alunos e na resolução de situações de conflito dentro e fora da sala de aula, agindo como educadores ético-morais. Também nesta questão esta acção de formação foi produtiva, colocando todos os participantes no mesmo patamar de docência, levando-os a partilhar os seus receios, as suas atitudes perante os alunos, os seus anseios, os dilemas com que se deparam, as suas expectativas. (RF1_P)

Esta presença conduziu a um trabalho final colectivo que será implementado em toda a escola e as intervenções efectuadas nas sessões centraram-se nos problemas da escola e dos professores. (RF2_P)

Mas mais importante do que isso, a troca de experiências entre docentes que foi possível realizar durante as sessões mostrou ser imensamente produtiva. O perceber que não se está sozinho a enfrentar os problemas decorrentes da falta de interiorização dos valores ético-morais por parte dos alunos. (RF5_P)

A união que senti no colectivo dos docentes formandos, mesmo com opiniões diversas, foi uma mais-valia desta acção de formação, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos académicos, e que no entanto permite também um trabalho de desenvolvimento de valores nos alunos, também. (RF8_P)

Numa comunicação conjunta proferida no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (ICIEAE), um dos professores do Projecto, apontou a importância da colaboração, dando ênfase à relação com a direcção da escola e abordando o seu potencial reflexivo:

A troca de experiências possibilitou um enriquecimento acerca do modo de lidar com a população escolar, e uma maior proximidade entre a visão global da direcção da escola (também representada entre os formandos) e as observações directas e particulares dos restantes membros do corpo docente presentes na acção. Este factor possibilitou, certamente, um maior inter-relacionamento entre docentes e direcção e a compreensão dos constrangimentos, obrigações e potencialidades com que cada um deles se depara.

Explorámos a questão da colaboração nas entrevistas de *follow-up* com o intuito de perceber em primeiro lugar como foram vividos esses processos formativos, nomeadamente para o desenho e implementação dos projectos e, em segundo lugar, a continuidade desse trabalho colaborativo. Prevíamos que tivessem tido efeito nas dinâmicas organizacionais da escola (pela atribuição de horários em função do projectos, criação de subgrupos de colaboração, extensão do trabalho colaborativo a outros agentes da comunidade, como auxiliares, alunos e encarregados de educação):

E no final há receitas, mas depois de reflectir, depois de ver e o projecto que desenhámos este ano vai entrar em prática. Está nos horários dos professores. Eu fiz a distribuição de serviço e juntei pessoas que estiveram na formação e surgiram ainda

mais ideias (...) Juntou-se um grupo que no seu horário tem uma hora para desenhar o projecto que queremos implementar a partir do 2º período. (EF5_P)

Nestas entrevistas percebemos que, por um lado, se quebrou alguma colaboração no ano lectivo seguinte à acção (por diversos factores entre os quais a mobilidade de professores e da direcção, o aumento de problemas nas turmas/escola) e, por outro, alguns professores haviam sentido já na formação, dificuldades nesta colaboração. Segundo os professores, isto pode dever-se a uma organização em subgrupos para efectivar o trabalho, ou a um diferenciado envolvimento no projecto, não existindo trabalho em grupo entre todos os participantes ou, ainda, circunscrevendo-se aos momentos presenciais de formação que permitiram esta colaboração, quebrando-se em parte, em trabalho autónomo:

Houve um grupo que fez o projecto. Tivemos uma colega que praticamente não participou em nada, outro com uma postura muito passiva, fez a formação, teve o crédito. (EF5_P)

Eu tinha um outro projecto, mas achei que não havia de o mostrar. O outro partiu mais da direcção. Eu fiquei indignado, apresentaram o trabalho sem terem falado comigo, não tivemos tempo... eu estive todos os dias na escola, eu fiquei... apresentar um projecto sem falarem com uma pessoa. (EF6_P)

O trabalho colaborativo que houve foi nas sessões em que tínhamos que desenhar e apresentar um projecto (...) Ali havia vários grupos de pessoas e as pessoas não têm todas os mesmos objectivos e as mesmas maneiras de ser mesmo em relação à própria escola. Havia pessoas muito dirigidas, havia pessoas mais abertas a este tipo de formação (...) e havia outras que se interessavam um pouco mais e este tipo de projecto faria todo o sentido se fosse mais colaborativo, para pessoas que quisessem mesmo. (EF7_P)

Encontramos, contudo, bastantes evidências na exploração da questão da colaboração em entrevista, que nos indicam que, apesar das condicionantes, houve durante o processo formativo efectiva colaboração, em muito associada à própria metodologia de investigação-acção no domínio da ética:

Nós conversamos muito nos conselhos de turma, mas porque se está noutro contexto, as pessoas não se abrem tanto. E isso ali aconteceu. E muitas vezes acontece...duas coisas, uma coisa é pensar que não acontece só comigo e outra coisa é haver práticas lectivas dos meus colegas, positivas que eu retiro para a minha prática lectiva. Ah isso houve. Muito. Houve, houve. Muito. (...) E aproximou-nos, tínhamos uma coisa em comum. Partilhámos algo em comum, um projecto comum, com objectivos comuns. Sim, nesse aspecto sim. Isso é bastante positivo. E tem a ver com a metodologia. A metodologia, claro que tem a ver. Se fosse outra, se o trabalho fosse mais individual, algum dele foi, mas se não houvesse aquela partilha de experiências, não... a esse nível não tinha resultado. Não é só por estarmos numa acção que nos aproximamos, não é? Claro que não. (EF4_P)

E - Houve colaboração entre as pessoas?

I – Com uma ou outra ausência. Muitas vezes nos reunimos depois das cinco. Até para pensar no projecto, no que podíamos fazer. Cada um de nós conhece muito os miúdos. (EF5_P)

Eu acho que houve colaboração em relação a falar com todos sobre os problemas que se passam na sala de aula. Algumas coisas já se sabiam, as coisas acabam por se saber, mas não é hábito, há uma sensação de recriminação e se calhar vão dizer que eu não sou bom professor ou que não sei controlar os alunos, etc. no projecto que delineámos sim, penso que sim, não sei se depois na operacionalização desse projecto iria dar aquilo que cada um interpretou, isto é, não sei se esses objectivos comuns foram interpretados da mesma forma por todos... (EF7_P)

O professor do ensino secundário, a leccionar noutra escola desenhou e implementou um projecto individual, embora a formação e a dinâmica colaborativa tenha contribuído para esse trabalho:

Uma coisa que me espantou foi que sendo o único que estava fora daquela escola, penso que...e não tendo tempo para trabalhar com eles...consegui integrar-me e isso é extremamente importante, isso é louvável, eu fui integrado. Todos nós tínhamos tempo de expor aquilo que de facto observávamos, o que fazíamos, como melhorávamos, os casos que tínhamos, os problemas que tínhamos. (EF8_P)

De referir ainda que a colaboração no Projecto contribuiu para uma maior segurança na intervenção no domínio ético:

Mas podermos falar das coisas sem receio de sermos julgados. Acho que normalmente não o fazia, agora se erreí digo que erreí, e ainda bem que erro e muitas vezes não notava essa tomada de consciência por parte dos colegas, perceberem que todos erramos, nomeadamente perante os miúdos. (EF2_P)

Avaliação geral da metodologia de investigação-acção

Os pontos anteriores evidenciam a avaliação feita pelos professores da metodologia de investigação-acção, nomeadamente a sua relação com a reflexão ética, ao mesmo tempo que se apontam os efeitos desta metodologia. No entanto, encontramos expressões mais explícitas sobre a metodologia desenvolvida que exploramos neste ponto.

A metodologia de investigação-acção foi vivida, como já referimos, sobretudo em momentos iniciais da formação, com alguma insegurança, à semelhança do apresentado em outros estudos (Estrela & Caetano, 2010) ou como apontaram autores como Adelman (1993) ou Alarcão (1996b).

Contudo, a metodologia de investigação-acção foi sendo valorizada por vários professores, à medida do desenvolvimento da acção, em particular por aqueles que se envolveram em todos os processos, o que se expressou, por exemplo, através dos diários. Aqui apontaram a necessidade crescente da reflexão, valorizando, nomeadamente, aspectos específicos da própria investigação-acção, como a redacção de diários (“Reflectir na nossa prática diária é um exercício comum e banal. Escrever um diário sobre o que aconteceu durante o dia é uma novidade. Um vício (até se instalar a rotina). Um risco.” Df6_24).

Estes aspectos foram também evidenciados nas reflexões de sessão por vários professores, onde a articulação de várias etapas do processo foi visível (sete professores): “O que é curioso, é que na sessão que pensaríamos ser a última, voltou tudo ao princípio! Não será isso investigação em acção? (Rse6^a_P)”.

Destacamos a importância dada à planificação da intervenção que, fruto do próprio processo de investigação-acção, pode assumir diferentes contornos e objectivos:

Com a apresentação do projecto e nossa participação activa (talvez por estarmos a viver os factos na primeira pessoa) vivenciámos as situações do nosso quotidiano e, juntando à avaliação diagnóstica que já tinha feito nos diários das aulas, surgiram outras hipóteses de projecto de escola! Os alunos podem passar do papel de alunos a professores, assim como os funcionários. Se numa oficina aprendem na outra podem ser eles a ensinar algo. Nessas oficinas os nossos alunos viam os objectivos desse dia cumprido e podíamos relacionar-nos num ambiente em que somos todos iguais, desenvolvendo atitudes de cooperação e de respeito por todos. (Rse4^a_P)

Já defini os princípios teóricos que constituem a base de uma Pedagogia de Afectos. Estes constituirão a base demonstrativa e formal e o suporte do meu projecto pedagógico. Tratando-se de um processo de investigação, tento compreender como comportamento gera comportamento e como é possível aplicar à prática lectiva o binómio- Razão/coração. (DF5_P)

A riqueza dos discursos prediz uma vez mais, a importância das diferentes vivências/experiências em formação, específicas da metodologia adoptada, para a conduta na formação ético-moral dos alunos e para a planificação dos projectos de intervenção neste domínio.

Reforçando este aspecto, nas reflexões finais, sete professores referiram a importância da metodologia, nomeadamente dos ciclos de investigação-acção e dos diários, permitindo pesquisar as práticas e intervir de forma informada e reflectida no domínio ético, com vista à resolução de problemas e à mudança, como mostram os exemplos:

A metodologia de investigação-acção possibilita primeiramente verificar quais os valores cuja necessidade de abordagem é mais premente, e a validação dessa mesma investigação. Em segundo lugar permite a intervenção junto dos discentes adequando o resultado da investigação feita com o planeamento e aplicação de várias actividades que permitem tratar a temática dos valores ético-morais com os alunos, e verificar os resultados deste tratamento. Após esta verificação, esta metodologia permite, ainda, utilizar esses resultados como *input* de uma nova investigação e uma outra intervenção mais apurada e concreta, junto dos discentes, sendo um processo de contínuo

melhoramento e adequação da intervenção realizada junto dos alunos. O projecto surgiu da reflexão diária elaborada pelos formandos através do levantamento dos problemas surgidos relativamente à falta desses valores (RF1_P)

Outro ponto importante foi a acentuação na própria dinâmica da investigação-acção; e estaremos com certeza atentos ao "circuito" planificação, prática, avaliação. Serão estas questões práticas que nos permitirão ter um trabalho eficaz na implementação do mesmo, e ir aferindo dos resultados (...) Levámos em conta as dificuldades dos alunos em matérias que cada vez lhes interessam menos. (RF8_P)

Voltámos a explorar, em entrevista, estas questões e destacamos os exemplos, interessantes sob o mesmo ponto de vista:

Eu fiquei encantado com o método. Encantado. É a liberdade total. Eu achei mais interessante e é isso que é o mais importante para mim, a minha liberdade. É por isso que sou professor porque me sinto muito livre. 'Não há machado que corte a raiz ao pensamento'. Foi bombástico. (EF6_P)

Em suma, tal como referimos numa publicação anterior (Feio, 2013), os dados permitem-nos associar os processos de investigação-acção a:

- Um aumento da consciencialização ética, que permite equacionar uma série de questões ligadas à prática, o despertar para situações a que por vezes não se dá tanta importância e a consciência da dificuldade em definir os próprios valores.
- Um aumento e aprofundamento na reflexão acerca da conduta do professor chegando-se aos problemas dos alunos, e das turmas, através de interacções complexas.
- Colaboração entre os professores, especialmente a discussão de soluções, a partilha de métodos, estratégias e conhecimentos para desenvolver nos alunos melhores aprendizagens, valores e condutas éticas.
- Movimentação do próprio ciclo de investigação-acção, tomando consciência da escrita como processo reflexivo, criando oportunidades de promover a mudança, nomeadamente de situações que obriguem ao conflito interior e que problematizem questões no domínio ético.

Pela análise apresentada conclui-se que os processos formativos desenvolvidos foram valorizados por grande dos professores e conduziram a mudanças ligadas ao pensamento (essencialmente ao nível do conhecimento/aprendizagem e da reflexão) e à prática (ligada à formação ética). Os processos foram mais uma vez considerados eles próprios como efeito numa perspectiva de recursividade, nomeadamente em processos de reflexão, observação, colaboração e intervenção.

5. *Análise dos efeitos da formação – os professores, a escola e os alunos*

No ponto anterior, à semelhança da análise feita na Oficina, privilegiámos a entrada de análise pelos processos formativos, onde as mudanças são contudo evidentes. Neste ponto apresentamos uma entrada pelos próprios efeitos/mudanças associando-os à formação vivida. Mais uma vez, assumimos a complexidade dos dados e dos processos e procuramos discutir neste ponto a evolução (ou não evolução) do pensamento e da acção dos professores no domínio ético, em articulação com as suas percepções acerca dos efeitos da formação, em si e nos seus alunos.

Para isso recorremos uma vez mais às diferentes fontes de dados discutindo essencialmente: Pensamento ético dos professores (dimensão B), Formação ética dos alunos – concepções e práticas (dimensão D) e Efeitos da formação percebidos (Dimensão E).

A dimensão B de análise permite perceber as concepções que os professores tinham acerca de ética e moral, que distinção ou complementaridade encontravam entre uma ética pessoal e uma ética profissional e quais as origens da sua ética pessoal. Por outro lado, que valores eram orientadores da sua conduta ou que pretendiam ver desenvolvidos nos seus alunos. Este conhecimento permite-nos situar num eixo de relações entre o pensamento e a acção e perceber as mudanças, decorrentes da formação. Os momentos iniciais são informados pela entrevista inicial, pelo debate e pelo questionário, os momentos intermédios pelas reflexões/observações, pelas reflexões de sessão, mas também pelos projectos de intervenção desenhados que contemplam por exemplo a questão dos valores. Os momentos finais são informados pelas reflexões finais e pelo questionário novamente aplicado (comparando as duas

fases de aplicação)⁸⁸. As entrevistas de *follow-up* concorrem para a fase final do processo, embora tenham referências retrospectivas de pensamento.

A dimensão D de análise permite perceber as concepções e as práticas no domínio da formação ético-moral dos alunos: contextos, abordagens e estratégias, motivações/situações problemáticas que levam à intervenção.

Nesta dimensão de análise são utilizadas as fontes referidas na dimensão anterior. Concorrem ainda para a análise desta dimensão o conteúdo dos projectos de intervenção feitos pelos professores em formação⁸⁹.

Neste ponto, a dimensão E permite analisar os efeitos/mudanças percebidos pelos professores quer nos seus alunos, quer na escola, quer em si próprios.

5.1. O pensamento ético ao longo do processo formativo

As categorias criadas dentro desta dimensão de análise foram as indicadoras de: definições de ética e moral; relação entre ética pessoal e ética profissional; origens da ética pessoal; valores éticos; dilemas/tensões éticas; e posição face ao código deontológico.

Definições de ética e moral e as origens da ética

O quadro seguinte (Quadro 60) expressa as subcategorias e os indicadores referentes às definições de ética e moral:

Quadro 60

Categoria – Definições de ética e moral (Dimensão B – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Ética e moral como reflexão	Ética como distinção entre o bem e o mal
Ética como relação	É a forma como me relaciono com o outro
	A moral desenvolve-se pela reflexão
Ética e moral em relação com os valores e princípios	Ética como princípios e valores
Ética como acção	Ética é uma forma de agir

As primeiras abordagens à ética e moral nos debates e na entrevista deram origem à discussão acerca da forma como a escola e os professores actuam (ou podem actuar) quer na formação do carácter quer no desenvolvimento moral dos alunos. As

⁸⁸ A análise do questionário encontra-se em anexo (**Anexo F**) onde se podem encontrar os testes estatísticos que indicam a significância da variação/não variação das respostas.

⁸⁹ A análise dos projectos encontra-se em anexo (**Anexo J**).

discussões do grupo demonstraram mais do que definições específicas dos conceitos, perspectivas gerais da ética associadas ao carácter desenvolvimentista da moral, em parte influenciada pelos contextos em que o sujeito se desenvolve. Ainda assim, nos mesmos debates, a ética foi considerada como uma forma de reflexão e de relação com o outro, norteadas por princípios e valores definidores do carácter.

De acordo com a análise do questionário (Quadro 61) verifica-se que, no geral, os inquiridos estavam, no início da formação, de acordo ou em completo acordo com as definições apresentadas. A excepção foi para a definição “Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta”, que reunia 50% de desacordo ou total desacordo e 37,5% de desacordo ou total desacordo com o item “Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro”, o que denota a rejeição de uma subjectividade ética. No entanto, 75% dos inquiridos apontavam a sensibilidade aos contextos e necessidades específicas dos outros, numa perspectiva ética mais contextualista. Conseguimos perceber ainda que para a maioria dos professores, a ética estava associada à relação com o outro, a princípios e valores (respeito, justiça, bem) e à reflexão, aspectos reforçados nos discursos de alguns professores. Embora haja algumas variações de percentagem, a análise estatística comparativa dos questionários⁹⁰ que realizámos permite-nos afirmar que os professores, de um momento da formação para o outro, não alteraram a sua forma de pensar em relação às definições de ética apresentadas. Esta análise reforça uma justaposição face ao conceito de ética, relevando-se contudo, a ética enquanto relação de respeito pelo outro.

Quadro 61

Concepções de Ética: percentagens do questionário (Projecto)

	DC (1) + D (2)		NCND (3)		C (4) + CC (5)	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
a. Ética é definir regras para agir em função do bem	12,5%	0%	12,5%	25%	75%	75%
b. Ética é uma reflexão sobre o bem e o mal	12,5%	0%	25%	50%	62,5%	50%
c. Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta	50%	37,5%	25%	62,5%	25%	0%
d. Ética é uma relação de respeito pelo outro	12,5%	0%	12,5%	12,5%	75%	87,5%
e. Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro	37,5%	25%	25%	25%	37,5%	50%

⁹⁰ Ver **Anexo F**

f. Ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros	25%	25%	0%	25%	75%	50%
g. Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas	0%	0%	25%	25%	75%	75%

No questionário foi solicitado ainda aos participantes que seleccionassem apenas uma definição de ética com a qual mais se identificavam. Os itens “Ética é definir regras para agir em função do bem” e “Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas” foram as definições mais escolhidas, na fase inicial do projecto, seguindo-se o item “Ética é uma relação de respeito pelo outro” que define a escolha de duas pessoas. Os restantes itens não foram escolhidos. Já na fase final, o item “d. Ética é uma relação de respeito pelo outro” foi o mais escolhido, seguindo-se os itens: “a. Ética é definir regras para agir em função do bem” e “b. Ética é uma reflexão sobre o bem e o mal”. Os restantes itens não foram escolhidos.

Nas reflexões intermédias encontramos apenas referências de dois professores acerca de definições de ética ou moral, indicadoras de uma acção ligada a princípios e valores (“A moral é a aplicação destes valores na prática docente do dia a dia, sempre pensando naquilo que será o bem do aluno, ou seja, na prática deontológica docente que vise sempre como fim principal e último o que for melhor para o aluno” Rse2^a_P; “Assim sendo, a ética centra-se no bem universal, naquilo que são os grandes valores da humanidade” Rse3^a_P).

Nas reflexões finais três professores voltaram a referir-se a algumas definições em análise, como a ética ligada à acção e a princípios e valores (“O funcionamento em harmonia de uma sociedade é assente em valores ético-morais, assentes numa ideia de realização do bem comum (ética)” RF1_P; “Ética são os princípios morais e os valores que norteiam os seres humanos nas suas acções com outros membros da colectividade” RF3_P; “A nossa ética move-nos em direcção aos princípios que queremos incutir” RF6_P).

Em suma, para os professores do Projecto, e à semelhança dos professores da Oficina, não existe apenas uma definição de ética, podendo coexistir várias éticas (Cortina, 2000). Mantêm-se ao longo do processo visões ligadas à ética enquanto acção, enquanto articulada com princípios e valores (respeito, justiça, equidade, bem), enquanto relação com outro e enquanto reflexão (distinção entre o bem o mal, reflexão sobre o bem para o maior número de pessoas). Parece-nos que estas visões se

relacionam directamente com o trabalho desenvolvido na formação, particularmente associadas a processos de reflexão, de intervenção ligada ao desenvolvimento/trabalho de valores éticos com os alunos e à relação com os outros, sobretudo a relação pedagógica. Os dados não são indicadores de mudança significativa a este nível, pelo que cremos numa negação da ética enquanto conceito subjectivo e numa busca pela articulação de condutas e valores comuns.

As origens da ética pessoal e a relação entre ética pessoal e ética profissional

Quando analisamos os discursos que se referem às origens da ética pessoal encontramos apenas indicadores de que é construída sobretudo a partir da relação com os outros, especificamente através do exemplo dos professores (4 participantes).

Pela análise do questionário, num momento inicial, destacava-se o item “Devo a minha formação ética sobretudo à minha família” com um total acordo por parte dos professores do Projecto. Por outro lado, o item “O exemplo de professores e de outras pessoas foi para mim uma fonte de formação ética” obteve 87,5% de acordo, e “A ética é uma construção pessoal que resulta da conjugação de influências diversas” obteve 75% de acordo. Teve a maior percentagem de desacordo (50% *Discordo* ou *Discordo Completamente*) um item que não eleva o valor da experiência (“os conceitos de bem e de mal são inatos no ser humano”) mas também o ligado à influência da religião (“para mim a religião é a principal base da ética”). Estes dados indicam-nos que para estes professores o valor da experiência, na relação com os outros em especial com professores e família é determinante na construção de uma ética pessoal.

A análise estatística comparativa dos questionários nas duas fases mostra-nos que os professores não alteraram a sua forma de pensar no que se refere a estes itens, não tendo significado estatístico as diferenças verificadas nas respostas entre a fases inicial e final do Projecto (Quadro 62):

Quadro 62

Origens da ética pessoal: percentagens do questionário (Projecto)

	DC(1)+ D(2)		NCND(3)		4 (C)+5 (CC)	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
a. Os conceitos de bem e de mal são inatos no ser humano	50%	12,5%	25%	50%	25%	37,5%
b. A ética é uma construção pessoal que resulta da conjugação de influências diversas	12,5%	25%	12,5%	12,5%	75%	62,5%
c. A ética resulta da reflexão pessoal que cada um de	25%	12,5%	37,5%	50%	37,5%	37,5%

nós faz sobre as suas acções						
d. Livros e filmes com aspectos de valorização ética foram marcantes na minha formação	25%	12,5%	37,5%	25%	37,5%	62,5%
e. O exemplo de professores e de outras pessoas foi para mim uma fonte de formação ética	0%	0%	12,5%	12,5%	87,5%	87,5%
f. A formação profissional influenciou a minha ética	0%	0%	37,5%	37,5%	62,5%	62,5%
g. Para mim a religião é a principal base da ética	50%	25%	37,5%	62,5%	12,5%	12,5%
h. É o percurso de vida que está na base do meu pensamento ético	0%	12,5%	25%	37,5%	75%	50%
i. Devo a minha formação ética sobretudo à minha família	0%	0%	0%	0%	100%	100%

No que se refere à ligação entre a ética pessoal e a ética profissional, nos momentos iniciais da acção de formação a maioria dos professores afirmava que as duas éticas se complementam. Por exemplo, no questionário inicial, os itens “Existem muitos princípios comuns à minha ética pessoal e profissional” e “Não consigo imaginar uma ética profissional sem uma ética pessoal” obtiveram um acordo de todos os inquiridos, pelo que estes professores consideravam uma estreita relação entre a ética profissional e a ética pessoal.

Com a maior percentagem de desacordo encontrava-se o item “O grau de exigência no cumprimento de alguns princípios éticos é diferente conforme se trate da vida familiar ou da vida profissional”, o que indica mais uma vez a relação estreita entre as éticas pessoal e profissional.

A mesma evidência apareceu em outros momentos do processo demonstrada por alguns dos professores (dois professores nas reflexões de sessão, dois professores nas reflexões finais, dois professores em entrevista), como atestam os exemplos:

A ética é uma só e a sua aplicação ao campo profissional não é mais do que uma particularização do conceito (...) É também esta última a minha opinião, uma vez que, não tendo interiorizado o pensamento ético e a acção moral subjacente no seu dia-a-dia, é pouco provável que alguém o faça apenas na sua vida profissional. (Rse2ª_P)

No decorrer da minha actividade docente tento não me desviar de alguns princípios/valores que tenho e estratégias que julgo contribuir para o desenvolvimento/ formação ético – moral dos meus alunos. (RF3_P)

E eu estava à entrada da sala, e não deixava entrar alguns alunos que chegam sistematicamente atrasados e ela disse-me ‘vi-te no outro dia, à entrada da sala nem

parecias tu. Estás tão má! Com um ar tão...’ E eu achei graça, aquela também sou eu. E a pessoa nunca se dissocia do que sente, não pode. (EF4_P)

A análise comparativa dos questionários nas duas fases indica-nos que os professores não alteraram a sua forma de pensar no que se refere a estes itens. Interessante foi encontrarmos também a expressão de que a ética profissional se constrói/aprende, nomeadamente, através da partilha e do debate (“trazemos uma ética pessoal e aprendemos uma ética profissional” Rse2^a_P), na mesma perspectiva de complementaridade.

Contudo, outros professores consideraram poder haver uma distinção entre ética pessoal e profissional (“Acho que não concordar em que há uma ética profissional que pode não coincidir com uma ética pessoal (ou com uma consciência moral) é exigir demasiado de nós próprios, querer ser demasiado perfeccionista” Rse2^a_P; “Vários de nós defenderam que um bom profissional (que na sua profissão age de forma ético-moral) pode não agir do mesmo modo na sua vida pessoal, e vice-versa” Rse2^a_P).

Em suma, se por um lado é difícil fazer coincidir inteiramente uma ética profissional a uma ética pessoal, a maioria dos participantes não prevê a sua dissociação, mantendo esta visão ao longo de todo o processo formativo. Isto parece ter implicações na sua conduta e na forma como assume a responsabilidade de formação ética dos alunos, nomeadamente pela exemplaridade do professor, aspecto consonante com a construção de uma ética pessoal na relação com os outros.

Coincidentemente, nos vários itens do questionário analisados, um dos que apresenta significado estatístico em termos de mudança é o item “A justiça implica não impor aos alunos deveres que o professor não cumpre” (87,5% de acordo no final da acção), pelo que se denota uma vez mais a aproximação da ética profissional ao exemplo do professor ligada aos seus princípios e valores.

Os valores no exercício da profissão e os que se querem desenvolver nos alunos

Como vimos anteriormente, os professores desta acção de formação assumiam-se como educadores ético-morais dos seus alunos, pelo que procurámos evidências acerca dos valores para si mais valorizados, quer na sua conduta profissional, quer no desenvolvimento moral dos seus alunos.

A análise do questionário permite identificar que no momento inicial da acção de formação, a grande maioria dos valores apresentados foram considerados *Muito Importantes* ou *Extremamente Importantes*, sendo que todos os professores inquiridos apontaram nesta escala os valores de justiça, respeito, responsabilidade, verdade, honestidade, dignidade, esforço e trabalho como valores orientadores da conduta profissional e os valores de bem do aluno, justiça, respeito, responsabilidade, solidariedade, verdade, honestidade, dignidade, esforço e trabalho, como valores a desenvolver nos alunos. O valor de beleza foi, em ambas as situações, o valor considerado menos importante (à semelhança da formação anterior e também de acordo com o estudo mais amplo). O valor de altruísmo dividiu as opiniões enquanto valor a ser desenvolvido nos alunos (50% considerou ser *Moderadamente Importante* e 50% *Muito Importante* ou *Extremamente Importante*) e a amizade apresenta os mesmos valores enquanto valor orientador da conduta profissional (50% considerou ser *Moderadamente Importante* e 50% *Muito Importante* ou *Extremamente Importante*).

O quadro seguinte (Quadro 63) sintetiza estas percentagens:

Quadro 63

Princípios/Valores Éticos da Profissão: percentagens do questionário (Projecto – momento inicial)

	Valores orientadores da conduta profissional			Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam		
	NI (1) PI	MI (4) EI		NI (1) PI (2)	3	MI (4) EI (5)
	(2)	3	(5)			
O bem do aluno	0%	12,5%	87,5%	0,00%	0,00%	100%
Justiça	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%
Respeito	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%
Responsabilidade	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%
Solidariedade	0%	12,5%	87,5%	0,00%	0,00%	100%
Amizade	0,00%	50%	50%	0%	37,5%	62,5%
Liberdade	0%	37,5%	62,5%	0%	12,5%	87,5%
Verdade	0%	0%	100%	0,00%	0,00%	100%
Honestidade	0%	0%	100%	0,00%	0,00%	100%
Beleza	37,5%	50,0%	12,5%	37,5%	25%	37,5%
Autenticidade	0%	12,5%	87,5%	12,5%	12,5%	75%
Tolerância	0%	12,5%	87,5%	0%	12,5%	87,5%
Altruísmo	0%	12,5%	87,5%	0,00%	50%	50%
Dignidade	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%

Esforço	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%
Trabalho	0,00%	0,00%	100%	0,00%	0,00%	100%

Inquiridos sobre o valor mais importante de todos, quer na conduta profissional, quer no desenvolvimento dos alunos, os professores do Projecto, no momento inicial escolheram o respeito e a responsabilidade, quer numa situação quer na outra. Isto parece condizer com os discursos produzidos ao longo da acção de formação, quer na evidência directa dos valores, quer, como vimos nas discussões acerca das funções dos professores e às definições de ética, baseadas em valores como o respeito ou a justiça.

Os indicadores decorrentes da análise de conteúdo das reflexões, dos diários e dos *follow-up*, no que respeita aos valores ético-morais são os apresentados nos quadros seguintes (Quadro 64, Quadro 65):

Quadro 64

Categoria – Valores e princípios que orientam a conduta na profissão (dimensão B – Projecto)

Subcategorias	Indicadores	Referências
Valores éticos	Bem do aluno	1
	Dignidade	1
	Igualdade	1
	Justiça	1
	Liberdade	1
	Respeito	3
	Responsabilidade	2
	Tolerância	1
	Verdade	2

Quadro 65

Categoria – Valores que se querem desenvolver nos alunos (dimensão B – Projecto)

Subcategorias	Indicadores	Referências
Valores semelhantes à sua conduta	Os mesmos valores pelos quais se guia	5
Valores éticos	Liberdade	1
	Respeito	4
	Solidariedade	1

De um modo geral, os dados das tabelas condizem com a análise do questionário, sendo que valores como o respeito, a responsabilidade e a verdade são os mais valorizados na conduta profissional, ao passo que que o respeito tem destaque na formação dos alunos. Foram ainda considerados importantes os vários valores apresentados nas tabelas, embora com pouca incidência (cerca de uma ou duas referências a cada valor em diferentes momentos). A expressão da importância dos valores éticos foi bastante mais visível através de outros instrumentos, como os

projectos de intervenção e os questionários, do que as reflexões dos professores ou os seus discursos directos, o que nos leva a apontar para que os momentos formativos devessem ter promovido de forma ainda mais profícua o debate em torno dos valores, tão importante no domínio desta formação. Neste caso, a análise partilhada do questionário foi um instrumento interessante nesta discussão, bem como os valores apontados na elaboração dos projectos.

Do questionário aplicado no momento final da formação procurámos perceber as mudanças da importância atribuída aos valores éticos, quer na conduta profissional, quer no desenvolvimento dos alunos.

Concluimos que os professores, de um momento inicial para um momento final, mantiveram a importância atribuída aos valores do respeito, de verdade e de responsabilidade mas alteraram a sua forma de pensar em relação aos valores de solidariedade na conduta profissional (100% consideraram-no *Muito Importante* ou *Extremamente Importante* no momento final) e amizade na conduta profissional (87,5% dos professores consideraram-no *Muito Importante* ou *Extremamente Importante* no momento final).

Estes valores, tornaram-se mais consensuais ao longo do processo formativo o que denota uma maior abertura ao outro que poderá ser na situação pedagógica o aluno, entre uma ética relacional e uma ética da responsabilidade e do cuidado. Uma das reflexões finais evidencia especificamente isto mesmo: “A perspectiva do Outro. A responsabilidade pelo Outro. Os olhares dos Outros sobre nós” (RF6_P).

Analisámos os dois projectos de intervenção (um de grupo com 10 professores e um individual) onde encontramos expressões de valorização de valores éticos a trabalhar com os alunos.

No primeiro foi interessante verificar que como situações problemáticas motivadoras deste projecto se encontravam a “carência por parte dos alunos de valores como a solidariedade, o respeito e o altruísmo”, na mesma dimensão relacional apontada anteriormente.

Como objectivos de intervenção encontramos por exemplo: “Mostrar aos alunos a importância da adopção de valores na acção diária”, “Sensibilizar os alunos para a importância dos valores ético-morais”, “Promover a compreensão da importância dos valores éticos” ou “Promover a necessidade de colocar valores éticos em prática

diariamente”, o que coloca o projecto em estreita relação com a educação para os valores. Por outro lado, encontramos nas estratégias/actividades, ligação à solidariedade (campanhas de solidariedade e outras práticas solidárias, recolha de bens essenciais junto da comunidade para distribuir por famílias mais carenciadas em épocas festivas), mas sobretudo à partilha e ao desenvolvimento do respeito na criação de comunidades de aprendizagem dentro da escola (criação de clubes e *workshops* colaborativos com professores, alunos e outros intervenientes).

Nas entrevistas de *follow-up* explorámos questões ligadas a este projecto e obtivemos ainda a evidência de que apesar de ser um projecto comum a 10 professores, houve intervenções individuais nas turmas e o desenho de projectos individuais, onde os mesmos e outros valores emergiram:

O meu projecto era ver se conseguia lidar com eles individualmente, pô-los a olhar para eles, para dentro. O meu projecto era o rosto, pô-los em confronto com o rosto deles, faria isso com vídeo ou com fotografias e depois com um *zoom* começarem a analisar o rosto deles, deles e dos outros e analisar-se a eles próprios, confrontar-se com isso. Eu não sei se eles se olham ao espelho... quando eles nos rejeitam, eles rejeitam-se a eles próprios, ou então nem reparam neles, nem na beleza deles... e trabalhar isso, a auto-estima, o respeito, o meu nariz é assim, mas eu orgulho-me do meu nariz, ou a cor dos meus olhos, não tem importância, um pouco na sequência de Levinas, que tem coisas sobre o rosto... foi baseado nisso... (EF6_P)

Tentei fazer várias coisas na área tolerância, tentei ir por aí... este ano abandonei completamente os conteúdos da religião e estou só a trabalhar valores. E tudo o que possa arranjar à volta, uso. (EF10_P)

Ainda nas entrevistas, a exploração destas questões leva-nos a concluir que a valorização de valores como o respeito foi mantida ao longo da formação e que, efectivamente, se valorizaram mais valores como a solidariedade, a amizade ou o altruísmo, que conduziram à elaboração do projecto de intervenção com os alunos, como mostra o exemplo:

Acho que a maioria dos professores não ouve os alunos. Eu apoiei-me neste grupo, foi um grupo muito interessante e um grupo dinâmico e com uma relação muito estável e muito forte com os alunos. E esta estabilidade também se prendeu com a mútua confiança. Há um grupo significativo que fez parte daquela formação está a estabilizar o projecto e a dar voz aos alunos. Este tipo de intervenção que não é habitual já é fruto de conhecer bem os alunos. (EF5_P)

No segundo projecto, o professor referia como situações problemáticas a manifesta falta de afecto dos/nos alunos, o que motivou a sua intervenção. Deste modo criou o projecto a que chamou a ‘metodologia dos afectos’ onde, através da ternura, do cuidado e do afecto poderia contribuir para a formação ética dos seus alunos. A riqueza das reflexões deste professor (embora não as tenhamos sistematizadas), demonstraram como esta relação entre o afecto/preocupação pelo aluno foi para si importante no desenvolvimento do seu projecto individual:

O projecto assenta numa coisa muito simples. Duas ou três vertentes. A razão, a emoção e o diálogo. É o trio. Nós nunca podemos ensinar sem emoção, sem sentir...mas por outro lado tem que ter a razão, sem perda de autoridade e por outro lado o diálogo. (...) nós estamos numa sociedade em que não conseguimos libertar tensões e a escola é um barril de tensões. Primeiro porque os miúdos não libertaram em casa, ninguém lhes deu valor... o grande problema dos nossos alunos é não serem considerados. Alguém que lhes diga que ‘és capaz’. Limitam-se aos testes... isto não é nada. Estão completamente vazios. (EF8_P)

Foi evidente a valorização do respeito e do bem do aluno, da ética do cuidado e do afecto como fundamentais na formação ética dos alunos:

Esta capacidade de olhar o aluno nos olhos, o afecto, isto é que é importante. Mas há uma coisa. O professor que consiga entrar no mundo do aluno, como eu consegui, temos que ter regras deontológicas e isto é extremamente importante. Se o aluno me diz isto ou isto, eu não posso transmitir. Tenho que saber que há este problema, que as reacções e os comportamentos são por isto, mas não tenho que o expor num conselho de turma. (EF8_P)

Em síntese, os projectos privilegiaram valores de ordem relacional, onde nomeadamente o respeito ou a solidariedade, fizeram parte das preocupações dos professores desta formação, o que condiz com estratégias valorizadas como o role-playing e a discussão de casos ou o envolvimento dos alunos em projectos da escola. Por seu lado, destaca-se a valorização do aluno na promoção da sua formação ética, onde a justiça e a responsabilidade se assumem fundamentais. Aliás, um dos itens do questionário, relacionados com a justiça (*“É uma condição de justiça não rotular os alunos”*) apresentou uma variação de um momento para outro momento da formação (sendo que no final 87,5% dos inquiridos concordava ou concordava totalmente com a afirmação, face aos 62,5% da fase inicial).

Apontamos para que uma formação centrada na identificação aprofundada de situações problemáticas, associada a discussões da ordem da responsabilidade e da conduta do professor promovam uma intervenção mais consciencializada no domínio dos valores éticos a desenvolver nos alunos. Também um olhar mais atento para a sala de aula e para os alunos pode alterar a visão acerca de valores de conduta profissional, como a amizade, a solidariedade ou o altruísmo.

Dilemas/tensões éticas vividas

A expressão de situações dilemáticas surgiu em diferentes momentos e em diferentes documentos ao longo da formação. Por exemplo, nos diários analisados anteriormente, são visíveis questões dilemáticas em especial ligadas à formação ética dos alunos, às formas de actuação e à relação com os próprios alunos. Estes dilemas foram ainda explorados na entrevista inicial e ressurgem nas reflexões intermédias e finais.

De acordo com o seguinte quadro (Quadro 66), os dilemas mais vividos pelos participantes desta formação enquandram-se nas áreas da relação pedagógica, do currículo e da escola, sendo que os dados não nos permitem perceber variação nas áreas dilemáticas ao longo do processo:

Quadro 66

Categoria – Dilemas/tensões éticas (Dimensão B – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Processo relacional	Agir de forma diferente do que pensa ou se é Exigir demasiado dos alunos face às condições que apresentam Entendimento diferente entre o professor e os alunos em termos de valores

Currículo	Seguir os valores mais importantes para o professor ou os que se querem passar aos alunos
Escola	Valores da família ou valores dos professores

Contudo, a comparação dos dois momentos formativos dada pela análise do questionário que permite prever essa evolução. A frequência com que os professores do Projecto viviam os dilemas apontados nas duas fases da formação está expressa no quadro seguinte (Quadro 67):

Quadro 67

Dilemas da Profissão Docente: Percentagens do Questionário (Projecto)

	N (1) + R (2)		3		F (4) + MF (5)	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
a. Actuar de acordo com o que acredito ser o bem do aluno ou submeter-me às regras da escola	25%	25%	37,5%	37,5%	37,5%	37,5%
b. Intervir junto dos colegas quando estes actuam de forma negligente ou ignorar essas situações por serem colegas	62,5%	0%	12,5%	62,5%	25%	37,5%
c. Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas	0%	12,5%	37,5%	37,5%	62,5%	50%
d. Expulsar o aluno da aula em situação de violência ou tentar uma estratégia mais formativa	37,5%	25%	12,5%	12,5%	50%	62,5%
e. Actuar tendo em conta a perspectiva da família ou actuar de acordo com que penso ser o bem do aluno	12,5%	25%	62,5%	25%	25%	50%
f. Utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno	25%	25%	12,5%	12,5%	62,5%	62,5%
g. Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego	100%	62,5%	0%	12,5%	0%	25%
h. Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula	25%	50%	12,5%	12,5%	62,5%	37,5%
i. Manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou ou dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa	87,5%	62,5%	12,5%	25%	0%	12,5%
j. Adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno	87,5%	50%	12,5%	12,5%	0%	37,5%
k. Atender às necessidades globais de turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos	25%	12,5%	50%	25%	25%	62,5%
l. Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes	25%	25%	50%	25%	25%	50%
m. Reprovar quem não atinge objectivos mínimos ou baixar o nível de exigência	37,5%	12,5%	37,5%	50%	25%	37,5%
n. Lutar pelos meus direitos, aderindo a greves ou cumprir o dever de assiduidade	37,5%	62,5%	50%	12,5%	12,5%	25%
o. Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família	37,5%	0%	25%	25%	37,5%	75%

Os dilemas mais frequentemente vividos por estes professores nos momentos iniciais da formação eram o “Utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno” e o “Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula”, ligados à área dilemática do Currículo e “Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas”, ligados à área dilemática da Escola (Estrela & Caetano, 2010).

O dilema que *Nunca* ou *Raramente* era vivido (com percentagem de 100% de respostas) era o “Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego” e com 87,5% o “Manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou ou dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa” e “Adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno”, também estes ligados à área dilemática da Escola (Estrela & Caetano, 2010).

A análise comparativa dos dois momentos do questionário permite-nos concluir que os professores, de um momento de formação para o outro, apenas alteraram a sua forma de pensar em relação ao dilema: “Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família”. No final da acção 75% dos inquiridos diziam viver este dilema com *Frequência* ou *Muita Frequência*, enquanto que no início só 37,5% o referiram desse modo. Este aumento significativo pode coincidir com o final do aluno lectivo, geralmente associado a um cansaço geral dos professores.

Posição face ao código deontológico

No projecto de formação foi ainda discutida a posição destes professores face à existência de um código deontológico na profissão docente. A análise de efectuámos indica que não houve posições desfavoráveis e que, quando se manifestaram, alguns professores mostraram-se favoráveis à existência de um código, posição expressa no discurso de dois professores:

Nós afirmamos que seria positiva a criação deste código, sobretudo como forma de condução da acção pedagógica e formativa dos docentes para com os alunos, dado que, mesmo que involuntariamente, eles são um exemplo para os seus alunos (perspectiva aristotélica). (Rse2^a_P)

A existência de um código deontológico, à semelhança do que acontece noutras profissões, permitiria diminuir as disparidades entre o modo de agir dos docentes perante os seus alunos, os seus pares ou outros membros da comunidade educativa, orientando a sua acção para uma correta e necessária sensibilização dos demais (alunos professores, encarregados de educação, funcionários, etc.), para a interiorização e aplicação dos valores ético-morais. (RF1_P)

Os dados não nos permitem perceber uma evolução desta posição e a análise comparativa dos dois momentos do questionário indica que os professores não alteraram a sua posição neste domínio, sendo que no momento inicial 75% concordava com o item “É desejável a existência de um código deontológico para os professores”. Prevê-se que a concordância com a existência deste código se tenha mantido ao longo da formação, sendo que no final todos os professores concordavam com a mesma afirmação.

Em síntese, à semelhança do que ocorreu na Oficina e no estudo mais amplo de que fez parte, a análise indica-nos que o pensamento ético dos professores se tenha mantido ao longo do processo como multirreferencial e complexo. Destacamos diferentes visões acerca do conceito de ética, em especial como relação baseada em valores éticos como o respeito, a justiça, a solidariedade ou a amizade. Apontamos a valorização da ética do cuidado onde o bem do aluno e a justiça tomam um lugar de destaque, visível nomeadamente na planificação da intervenção no domínio ético. Da ética profissional destacamos a importância dada ao exemplo do professor, também particularmente ligada aos seus princípios e valores. Volta-se também para aspectos ligados à intuição e a aspectos emocionais/afectivos que norteiam a acção, com interessantes possibilidades de serem exploradas em contexto de formação ética de professores. Assim, e pela análise das várias reflexões ao longo do processo, se percebem constantes a preocupação e a responsabilidade pela formação ético-moral dos alunos, estando presentes indicadores acerca de diferentes estratégias/abordagens de formação neste domínio, que discutiremos no próximo ponto.

Os conteúdos que a maioria dos documentos apresenta, associados à crescente consciencialização da acção ética, apontam para que grande parte dos professores tenha chegado a níveis mais profundos de reflexão, de que destacamos uma reflexão dialógica

e crítica, mas também sustentada em aspectos ligados à identidade profissional e de missão, sobretudo associadas ao papel do professor enquanto educador moral e enquanto exemplo ético para os alunos.

5.2. O professor como educador moral e as estratégias de formação ético-moral dos alunos – concepções e práticas ao longo do processo formativo

Pela análise das várias reflexões ao longo do processo se percebem constantes a preocupação e a responsabilidade pela formação ético-moral dos alunos, estando presentes indicadores acerca de diferentes estratégias/abordagens de formação neste domínio. Os conteúdos que a maioria dos documentos apresenta, associados à crescente consciencialização, apontam para que grande parte dos professores tenha chegado a níveis mais profundos de reflexão, nomeadamente os que dizem respeito à sua identidade e missão profissionais, no domínio ético.

Vimos que na sua maioria os professores do Projecto se afirmaram como educadores morais dos seus alunos ao longo da formação, numa ética da responsabilidade e do cuidado, voltada para o desenvolvimento de valores como o respeito, a justiça, a solidariedade ou a responsabilidade. A metodologia adoptada fortaleceu esta reflexão e a identificação de valores a trabalhar, como atestam outros exemplos:

Através da concretização da 1ª etapa, no decorrer das sessões de formação, conseguiram-se identificar dois valores ético-morais, cuja pertinência no tratamento com alunos parece ser premente, nomeadamente o valor do respeito e o valor da justiça. (Rse4ª_P)

Será sempre um dos nossos papéis ajudar a criar jovens críticos e participativos no seu processo de educação. Mas é necessário também ajudá-los a desenvolver a confiança, o optimismo e a perseverança, elogiando as suas conquistas e reforçando positivamente o esforço e empenho demonstrados no alcance dos seus objectivos. (Rse3ª_P)

Este ponto procura descrever e analisar, em mais detalhe, as concepções e as práticas dos professores no domínio da formação ética dos alunos. Nos vários documentos analisados e em diferentes momentos da acção de formação (onde

incluímos as observações em aula feitas pela formadora-investigadora) podemos encontrar indicadores dentro da dimensão D. As categorias referem-se a: aspectos facilitadores da formação ética dos alunos, constrangimentos/problemas associados, objectivos/motivações de intervenção, espaços de intervenção e estratégias/abordagens de formação ético-moral dos alunos.

Aspectos facilitadores associados à formação ético-moral dos alunos

Houve nesta formação, uma maior expressão e aprofundamento dos aspectos facilitadores da formação ético-moral dos alunos, em relação ao que aconteceu na Oficina. Esta expressão e desenvolvimento aconteceu de forma natural e pensamos ser interessante analisá-la. O quadro seguinte sintetiza as subcategorias e os indicadores dentro desta categoria (Quadro 68):

Quadro 68

Categoria – Aspectos facilitadores na formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Relacionais	Coesão do grupo-turma
Características pessoais dos alunos	Empenho dos alunos
	Carácter dos alunos
Ligadas ao currículo	Inerentes à própria disciplina

Os aspectos facilitadores da formação ética dos alunos não foram muito visíveis nos momentos iniciais da acção de formação. No entanto, nas reflexões finais, esta referência é expressa por diferentes professores, em particular a natureza da disciplina como aspecto facilitador da formação ético-moral dos alunos. A natureza destas expressões parecem evidenciar que o processo formativo terá favorecido a valorização de alguns aspectos no domínio da formação ética dos alunos.

Foi nos diários de dois professores que surgiram ainda referências a aspectos facilitadores da formação ética dos alunos, nomeadamente os ligados ao carácter dos alunos (“São tão educados e têm uma relação tão saudável que não consigo explicar. Talvez o carácter de cada um seja especial” Df6_11_P; “As visitas de estudo correram optimamente, individualmente há alunos muito bem formados, não são mal educados” Df6_16_P) e ao seu empenho (“Este grupo é muito empenhado e parecem sempre motivados quando se sugere qualquer actividade” Df2_3_P). Também com algumas referências o factor facilitador das próprias disciplinas, como a de educação musical.

Constrangimentos e problemas associados à formação ético-moral dos alunos

No Projecto, pela natureza da modalidade adoptada e pela metodologia de investigação-acção, o diagnóstico e discussão de problemas associados à formação ética dos alunos foram bastante aprofundados, de forma que a sua análise é bastante complexa (encontramos cerca de 450 unidades de registo nesta categoria).

O quadro seguinte (Quadro 69) sintetiza as subcategorias e indicadores construídos na categoria dos constrangimentos e problemas expressos pelos professores participantes nesta acção de formação:

Quadro 69

Categoria – Constrangimentos e problemas associados à formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Ligados ao currículo	Dificuldade de articulação entre a educação moral e as disciplinas Falta de meios Falta de tempo e/ou espaço curricular Cumprimento de programas/avaliação
Ligados aos alunos e turmas	Absentismo escolar Alunos pouco habituados ao elogio e reconhecimento Alunos sem referências a valores éticos Desrespeito pelos professores Desrespeito por si ou pela estima de si Falta de interesse e de motivação Indisciplina Maior reflexão sobre os direitos que sobre os deveres Problemas de relacionamento entre alunos Dificuldade na realização das actividades
Ligados aos contextos sociais/familiares	Demasiadas expectativas face às crianças Desresponsabilização dos jovens Desvalorização do papel da escola Famílias demitem-se da educação Famílias e escola com valores diferentes Famílias sem regras ou valores éticos Meios socioeconómicos desfavorecidos
Associados ao professor	Desmotivação Insegurança Incapacidade de lidar com as situações Isolamento Pela conduta ou carácter do professor Problemas na relação afectiva entre alunos e professor Falta de entendimento dos alunos
Ligados ao ME/Administração	Entrada da escola em mega agrupamento Mudanças no corpo docente Fim das ACND Reestruturação das turmas

Os constrangimentos/problemas foram discutidos em diversos momentos, de que destacamos como momentos de diagnóstico, os momentos iniciais (20 referências). Encontramos com maior incidência os problemas ligados aos alunos/ turmas (como a indisciplina, a falta de valores ou o relacionamento entre pares) e aos contextos familiares/sociais desfavorecidos ou demissionários, como se percebe pelo excerto do primeiro debate do Projecto:

Prof. F. - Na minha turma em que têm 9 e 10 anos, tive que fazer uma reunião com os encarregados de educação porque os meninos com 9 e 10 anos assumem numa aula de FC, numa assembleia de turma, não gostamos de trabalhar, não gostamos de receber ordens, não respeitamos os professores e não respeitamos os colegas.

Prof. M. - Eu acho que eles perderam um pouco o sentido da culpa. O aluno acha que nunca faz nada e isto é preocupante.

Prof. F - Mas por isso uma chamada de atenção deles nas aulas é pela negativa porque é a única maneira de chamar a atenção dos outros.

Prof. M. - É não haver um envolvimento entre eles, de amizade, de solidariedade, de preocupação...

Prof. C. - A intolerância...

Prof. F. - Muitas vezes pergunto-lhes 'então vocês viram o colega no recreio e não o chamaram para vir para a aula?' Quer dizer ninguém se preocupa, não há uma preocupação...

(...)

Prof. M. - Isto é um problema, de facto a sociedade dizer que eles podem fazer tudo até aos 16 anos, e depois daí é cumulativo.

Prof. I. - Nós temos que ter atenção, nós todos já passámos por muitas escolas, em zonas complicadas e em zonas melhores... A escola é uma ilha, é um oásis, o paraíso para estes meninos. Uma criança entra no café, pede um chupa e a resposta é a mais ordinária seja da mãe ou do pai e nós temos alunos muito carenciados, temos muitos meninos que foram abusados, até descobertos por nós. (D1_P)

Ao longo da acção encontramos diversas referências às dificuldades e constrangimentos de formação ética dos alunos em várias observações e reflexões (cinco professores nos diários, três professores nas observações, cinco professores nas

reflexões de sessão), em que os indicadores mais referidos se prendem com problemas nos alunos/turmas especialmente a indisciplina, o absentismo escolar, a falta de referências a valores éticos, em particular a responsabilidade e o respeito, ou o relacionamento entre os alunos:

Estes respondiam de forma indisciplinada, falando sem terem posto o braço no ar e sem aguardar que lhes desse autorização para o fazer. (O4_P)

Estas duas semanas trabalhei os "pesos pesados" da escola em aulas de substituição. A turma do 7º C. Que turma? Agitados, barulhentos, indisciplinados, mal comportados, sem regras elementares de socialização mas com muitas capacidades mal geridas e mal usadas no contexto da educação. (Df5_P)

A falta de respeito acaba por ser um dos pontos referidos como fulcrais pelos formandos, para explicar muitos dos comportamentos inadequados dos alunos na escola, não apenas para com o corpo docente e não docente (Rse2ª_P)

Por seu lado, as dificuldades imputadas aos professores, aparecem sobretudo nos diários (três professores) e nas reflexões de sessão (dois professores), associando-as, com maior incidência, à conduta dos professores (“E também reconheço que não é com qualquer professor que eles conseguem dialogar” Df2_13_P; “Muitos educadores não interiorizaram estes valores ético-morais e, por isso, não os conseguem incutir nos seus educandos, ou incutem-nos de forma algo desviante e pouco credível” Rse4ª_P), e à dificuldade em entender os alunos (“A H. falou em falta de educação. Com estes alunos eu não chegaria a tanto, não se trata de uma falta de educação (com outras turmas é muito preocupante por parte de certos alunos) só um escape pequenino para manter a conversa inadiável em dia” Df6_24_P).

Destacamos ainda que foram os diários mais sistemáticos os que apresentaram o maior número de referências às situações problemáticas e que, à medida do avanço do processo estas situações foram bastante mais imputadas aos professores que aos alunos/turmas. Por outro lado ainda, foi nos diários e nos incidentes críticos que apareceu a maior parte das referências à auto-estima, interesse ou motivação dos alunos e ao pouco hábito em receber elogios ou afecto (“O Tiago só conhece a violência para

se relacionar, ninguém é capaz de o abraçar” Df6_4; “Parece que estão pouco habituados a serem elogiados ou a verem reconhecido o seu trabalho”. Df2_1; “Sei que tem muita facilidade em educação musical mas, quando está assim, costuma repetir a frase que todos os meus alunos sabem que é proibida nas minhas aulas: “não consigo” Df2_2; “A falta de auto-estima que muitos dos discentes apresenta é grande” Of7_P).

Apesar de abordadas as problemáticas em momentos de reflexão individual e nas sessões presenciais por vários dos professores do Projecto, os dados apontam para que a observação e reflexão mais sistemática das práticas, no domínio da ética, favoreceu uma perspectiva mais informada das próprias problemáticas (na inter-relação entre o professor e o aluno), ao mesmo tempo que permitiu um aprofundamento das questões emocionais/afectivas ligadas sobretudo aos alunos. Ao mesmo tempo, as referências ligadas à indisciplina, ao absentismo, ao desrespeito dos alunos foram diminuído à medida do desenvolvimento do processo formativo.

As observações feitas pela investigadora-formadora em sete salas de aula, numa perspectiva de amiga crítica serviram, também para a identificação de situações problemáticas, discutidas com os professores nas sessões de formação. Foi a partir dessa discussão que se categorizaram as situações problemáticas presentes nestas observações, concorrendo para problemas de relacionamento entre alunos (4 referências), desmotivação/desinteresse (três referências), indisciplina/desrespeito (duas referências) e dificuldade dos professores em entender os alunos (três referências). Apresentamos alguns exemplos:

Os alunos gritam pelo professor para pedir esclarecimentos sobre o sumário. Uma aluna grita pelo professor desde o início da aula (...) Toca e os alunos saem a arrastar as cadeiras e sem dizer 'nada' ao professor. (Ofo4_P)

[Diálogo entre a professora e um aluno]: "Eu respondo aos professores, mas porque eles me respondem a mim. Eu hoje queria só mostrar o teste à professora de matemática e ela disse que me tinha portado mal" (choringa). "Tu ficaste ofendido, mas isso teve um começo, tu é que não cumpriste a regra, a professora até pode estar cansada... Não te pediu desculpa, mas tu é que te levantaste." (Ofo2_P)

A intervenção nas turmas evidenciada através dos projectos (apresentados na formação e que constam nos portfolios) foi sobretudo direccionada para a resolução de problemas ligados aos alunos/turmas, embora as estratégias/abordagens implicassem a abertura à comunidade e o envolvimento (e desenvolvimento) dos próprios professores, como a criação de *ateliers* colaborativos ou pela pedagogia dos afectos e do cuidado. A sustentação dos projectos na identificação e diagnóstico de situações problemáticas, com vista à mudança foi evidenciada, não só pela pelas discussões e análises feitas nas sessões de formação ou pelos próprios instrumentos de reflexão (como os diários), como pela articulação feita com os objectivos e estratégias nos próprios projectos. Por outro lado, a divulgação dos resultados do Projecto demonstra esta articulação, sustentada pela investigação-acção, em publicações como a de Feio (2012) ou em comunicações conjuntas como a de Feio, Nunes e Martins (2013). Nesta última, por exemplo, um dos participantes do Projecto refere:

O diagnóstico, realizado pelos docentes numa perspectiva empírica das situações vivenciadas em sala de aula, e que se enquadra no processo de investigação das necessidades de interiorização de valores ético-morais por parte dos alunos da escola, parece demonstrar carências acentuadas em alguns destes valores. Os mais referidos como sendo de abordar numa aplicação prática com estes discentes foram:

- O empenho na realização de tarefas;
- O respeito pelos demais (professores, alunos e funcionários em geral);
- A responsabilidade no cumprimento de tarefas das quais os alunos estão incumbidos, algumas delas relacionadas com a realização de tarefas simples e quotidianas fora da escola, e no assumir de actos praticados;
- A tolerância para com a diferença, cuja falta se manifesta em discriminação de alguns alunos, fazendo-os, em certos casos, vítimas de *bullying*;
- A verdade e a honestidade, cuja carência é sentida em vários alunos que mentem aos docentes ou a outros colegas, conduzindo, em certas situações, à culpabilização dos professores aos olhos dos encarregados de educação. (p. 302)

Os dois projectos apresentaram como situações problemáticas a serem resolvidas:

- A indisciplina (comportamentos e atitudes desadequados, carência de regras elementares);

- A falta de valores éticos (de solidariedade, de respeito, de altruísmo, de tolerância);
- O desinteresse/desmotivação pelas actividades escolares (absentismo, desmotivação, desconcentração);
- A falta de afecto/preocupação/cuidado e de estima de si.

Nas reflexões finais encontramos referências aos constrangimentos/problemas, ligadas sobretudo ao professor (à sua conduta por exemplo) e aos contextos familiares dos alunos (muitas vezes desvalorizando a escola e tendo condutas éticas diferentes da dos professores) (cinco professores). Houve ainda professores que apontaram nos momentos finais a falta de valores éticos nos alunos, sobretudo o respeito, a responsabilidade e a tolerância, e a relação entre pares, em estreita relação com os mesmos valores, o que denota que a formação terá sido insuficiente na resolução de todas as situações problemáticas:

Não têm tolerância, assistindo-se à não-aceitação das diferenças dos colegas e demonstrando comportamentos discriminatórios para com colegas com gostos "diferentes" (...) Cooperação, sendo demonstrada a falta por alguns alunos quando trabalham em grupo e deixando a realização das tarefas para os outros elementos. E a falta de respeito, pelos docentes e pelos colegas (RF4_P)

E nunca como neste ano tive alunos que irão eventualmente chegar ao fim do ano lectivo sem se falarem, apesar de frequentarem a mesma escola e a mesma disciplina semanalmente (RF8_P)

São alunos mimados e insolentes, sem hábitos de trabalho nem disciplina interior, acostumados a ter todos os desejos satisfeitos e os seus caprichos atendidos (RF3_P)

Verificamos ainda que os professores que elaboraram os diários e utilizaram os incidentes não fizeram referência a situações problemáticas nas suas reflexões finais.

Nas entrevistas de *follow-up* voltámos a explorar estas questões, ao mesmo tempo que procurámos perceber a continuidade dos projectos de intervenção, na

resolução de situações problemáticas bem como os constrangimentos/problemas associados.

As problemáticas dos alunos ligadas à desmotivação, à falta de referências a valores ou à indisciplina mantiveram-se no discurso de cinco professores, o que denota que o trabalho realizado terá sido ainda insuficiente na melhoria destes aspectos: “Depois há alunos repetentes com 16 anos, desmotivados, fora” (EF2_P); “E os valores deles às vezes não são... alguns valores deles não são os meus, ou saem da norma, do que eu considero ser a norma, no geral” (EF4_P)

Há muitos alunos, não são todos, nem sei se é a maioria. Mas são muitos. Eles estão com muita ausência de tudo. Cada vez mais nos aparecem alunos desprovidos de tudo. (...) A maneira de estar, de tratar os professores, os colegas, é tudo diferente. (EF3_P)

Mas também não sei neste momento como abordar isso com os alunos porque noto que os alunos estão pouco despertados seja para o que for. Sinto-os alheios a tudo, desinteressados, desmotivados e já não se consegue pegar neles como há dois ou três anos se conseguia. Agora é mais difícil chegar lá, os alunos não estão com tanta paciência para a escola, não é para este assunto, é para a escola. (EF7_P)

Contudo, as evidências encontradas nas entrevistas apontaram bastante mais para constrangimentos imputados às políticas educativas do que aos alunos ou aos seus contextos familiares. Assim, a maioria dos professores (sete professores) referiram que a entrada na escola num Mega agrupamento (com a mobilidade de direcção associada e as mudanças no corpo docente) se tornou num dos principais constrangimentos à formação ética dos alunos, bem como o fim das áreas curriculares não disciplinares⁹¹ (seis professores).

Estas mudanças obrigaram a uma maior mobilidade dos professores dentro das escolas, a uma reestruturação das turmas, a um aumento do trabalho burocrático dos professores e a um distanciamento entre professores (aumentando o seu isolamento) e com a direcção. Por outro lado, conduziram a uma diminuição de espaço e tempo curriculares para trabalhar com os alunos nesse domínio (aspecto referido por nove

⁹¹ Extinguiram-se a Formação Cívica e a Área de Projecto nos currículos dos alunos.

professores), aspecto associado ainda ao cumprimento dos programas e à avaliação externa dos alunos, por meio dos exames nacionais.

Apresentamos alguns exemplos das evidências destes constrangimentos nas entrevistas, que pensamos serem de especial importância:

Parei um bocadinho com os diários da turma. Como sabe a FC terminou e nós só temos os bocadinhos das nossas que não podem ser muitos. E isso veio complicar muito... para mim era a disciplina basilar que não poderia terminar. E aquele tempo daqui para a frente vai ser muito difícil, da forma como a escola está. E sem aquele espaço, até mesmo para a DT. Deram-nos algum espaço, mas... tinha que haver disponibilidade com as turmas, com o professor. Está tudo centrado na componente lectiva (...) Mas agora o resto é caótico. O termos ido para mega agrupamento, termos de estar em três sítios, a nível burocrático. As reuniões são feitas na outra escola, temos que andar com os dossiers para cima e para baixo. Eu tenho uma turma lá e seis aqui, cinco níveis e uma DT. É muito aluno, muita gestão e quem for minimamente interessado esgota-se. (EF1_P)

Professores que eram do projecto, pelo menos 4, passaram a dar aulas na outra escola. Aqueles colegas... eram elementos chave. Por exemplo eu e a A. apaixonámo-nos mesmo por esta questão do projecto e agora de repente eu não a vejo. Não me cruzo com ela, passam-se semanas. Cruzei-me com ela ontem porque fiquei a trabalhar até mais tarde. Se tivesse saído à minha hora nem a tinha visto. Portanto...é difícil. Tudo piorou. Não por causa da formação, claro. Mas o facto de termos ido para Mega agrupamento, não termos uma direcção presente (...) Isso para mim está completamente posto de parte. Porque não podemos ser mais papistas que o Papa. Não vai dar para fazer. Não temos tempo para estar com os alunos. Como é que trabalhamos estas questões? Em que espaço? Em que tempo? As papeladas agora são o triplo... está de loucos. À sexta vou buscá-los à aula de português, mas é português e eles vão ter exame, não é a melhor opção. Portanto isto não está nada fácil (...) E a sensação é que a pessoa investe, em termos de trabalho, pessoais e de relacionamento e de repente quebra-se tudo. E não há nada que tape, que preencha essa lacuna. Sinto-me a trabalhar sozinha, o que é horrível. Depois de um grupo que é a vitória, tão bom, e cheios de expectativas, para o ano vamos... e agora emigra... agora falo uma língua estrangeira e ninguém me entende. (EF2_P)

Agora, retiraram a formação cívica... estou atrasadíssima na matéria de inglês na minha direcção de turma, não tenho outra hipótese. E agora que espaços... não há. Foram todos retirados, ainda havia aquelas áreas que o professor tinha ali um espaço... E logo por azar nem consigo estar com eles em mais nenhuma hora. Às vezes calha, é raro, calhar haver um furo de 45 minutos e o DT pode estar com a turma, mas agora nem isso, porque eles e eu temos tudo preenchido. (EF3_P)

Não há uma organização muito funcional agora, há falta de tempo das pessoas, há muita coisa a fazer, as pessoas estão muito dispersas, não há uma organização temporal face às actividades que há a fazer, nós não nos encontramos, passam-se semanas que não vejo ninguém... não é possível, quanto maior é a estrutura mais difícil e isso nota-se, eu noto bastante isso entre a escola em que estava, que era tudo muito mais junto, mais pequeno, mais fácil de ver as pessoas e até mais fácil de comunicar com elas. Ali não é assim, é tudo muito grande, muito longe, muito distante, mesmo entre as próprias pessoas, portanto o afastamento é maior... Talvez ainda possa ser feito, depende da disponibilidade das pessoas, eu não sei como mexer-me nesse sentido, na escola onde estou, não sei, deixei de ter alunos na escola de M., embora tenha alunos de lá que agora estão comigo, que eram meus até de há mais anos. Não tenho nenhum daqueles alunos nem colegas. (EF7_P)

Os dados recolhidos nas entrevistas mantiveram evidentes, ainda, constrangimentos ligados aos próprios professores onde a desmotivação foi bastante referida (seis professores: “As pessoas estão muito desmotivadas em relação a muita coisa” EF7_P), bem como as questões ligadas à sua conduta e ao entendimento dos alunos (cinco professores):

Num universo de professores, em 65 há 5 ou 6 que não estão no lugar certo, nem na profissão certa. É uma questão de vocação, não digo que é do cansaço ou das mudanças das políticas educativas. É falta de gosto pelos alunos. Eu estranho quando um professor está um ano lectivo com uma turma e não sabe o nome dos alunos (...) Um dia entrei numa sala e vi uma menina virada para o quadro de joelhos, uma professora nova. Virei as costas e disse-lhe que tínhamos que conversar no intervalo e ela mandou a menina levantar-se. Ainda temos este tipo de ensino. Acha que esta pessoa reflecte? E acha que a conversa que tive com ela produziu algum efeito? Nenhum. (EF5_P)

Sentem que os professores os tratam muito mal, há certas coisas que se dizem aos alunos que para eles é insuportável, perdem completamente o respeito pela pessoa que têm à frente. (EF6_P)

Em síntese, a acção de formação em análise procurou ser uma interface na resolução de situações problemáticas próprias das turmas ou dos alunos, sendo evidente que apesar do trabalho desenvolvido se mantiveram algumas dessas situações, tais como a falta de alguns valores como o respeito ou a indisciplina, o que nos leva a crer que os problemas são bastante complexos, tal como é complexo e exigente o trabalho a ser desenvolvido junto dos alunos.

No entanto, percebemos também que os constrangimentos ditados pelas políticas educativas, os constrangimentos curriculares e os associados aos professores são cruciais para dificultar a formação ético-moral dos mais jovens. Salientamos, contudo, que nas entrevistas se valorizou mais a natureza das disciplinas (cinco professores), em particular nas áreas das expressões, de religião, de português e de história, para desenvolver trabalho neste domínio.

Espaços de intervenção da formação ético-moral dos alunos

A reflexão em torno dos espaços privilegiados de formação ético-moral dos alunos permitiu construir as seguintes subcategorias e indicadores (Quadro 70):

Quadro 70

Categoria – Espaços de intervenção na formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Escola	Em vários contextos
Curriculo	No domínio das várias disciplinas Nas áreas curriculares não disciplinares

Os espaços de intervenção na formação ético-moral apontados foram as áreas curriculares não disciplinares, em especial a Formação Cívica, as várias disciplinas do currículo e os diferentes contextos escolares, num âmbito mais alargado.

Estas expressões aparecem nos diferentes momentos do processo formativo e não parecem variar ao longo do processo.

A formação ética na escola foi o espaço mais valorizado nos diferentes momentos da acção (quatro professores no debate, dois professores nos diários, três nas reflexões finais, quatro professores nas entrevistas), aspecto em tudo condicente com o projecto elaborado pelo grupo de professores, nomeadamente a criação de clubes/*workshops* colaborativos. Destacamos os exemplos, em diferentes momentos:

Prof. M. - Eu aqui há dias vi um miúdo a entrar numa sala aos pontapés. Chamei-o a atenção 'olha tu em casa entras em casa aos pontapés?' (...)

Prof. Ma.- Todos nós e em todos os contextos, nos intervalos, nas salas de aula, nos corredores...

Prof. I. - E nós fazemos esse trabalho, ele não fica escrito, mas nós fazemos, nós ajudamos os colegas, dizemos faz assim, faz assado... e muitas vezes que se fala que nós devemos intervir em determinadas situações, há muitas pessoas que se demitem de intervir em determinadas situações, mais complexas, nos corredores, seja em qualquer lado. (D1_P)

Está provado que o desenvolvimento moral dos alunos, a aquisição de valores que os norteará pela vida fora, não se adquire apenas em aulas curriculares, mas também em grupos de trabalho que desenvolvam outras competências, como propomos no projecto. Exercendo o cargo de director do agrupamento não tenho turma atribuída, mas o trabalho directo com os alunos é diário. (RF9_P)

A aula é sempre mais formal do que se eu estiver num clube com alunos que se inscrevem para qualquer coisa. Sinto-me no dever de intervir. Não posso deixar de intervir nalgum acto que não está correto, não posso fingir que não vejo, que não oiço. (EF3_P)

As referências à natureza das disciplinas e às áreas curriculares não disciplinares foram equilibradas, muito embora o primeiro aspecto esteja mais marcado no final do processo, sobretudo em áreas, como já referido, de português e história, expressões ou religião e moral (“É a preocupação e interesse pelo desenvolvimento moral dos alunos que me levou a ser docente de EMRC” RF8_P). Em outros momentos são as áreas curriculares não disciplinares que surgiam mais evidenciadas:

Deste modo, a aula de AAE (Actividades de Acompanhamento e Estudo) leccionada pelo formando à turma A do 8º ano, foi uma das escolhidas, não apenas por terem sido referidos alguns comportamentos e atitudes por parte dos alunos, que parecem requerer uma abordagem a alguns valores ético-morais que estes alunos parecem não demonstrar aplicar (OF7_P)

Nesta acção de formação, a abertura de projectos colaborativos a vários professores e o envolvimento da direcção da escola, promoveu maior abertura desta intervenção prevendo-se uma maior responsabilização dos professores, alunos e outros agentes da comunidade escolar.

Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos

À semelhança do que fizemos na Oficina, procuramos perceber a evolução do pensamento e das práticas destes professores, no domínio da formação ética dos alunos, neste ponto de análise. O quadro seguinte (Quadro 71) apresenta as subcategorias e os indicadores decorrentes dessa análise:

Quadro 71

Categoria – Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos (Dimensão D – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Através de modelos de actuação	Levar os alunos a seguir modelos O professor como exemplo Valores inculcados pela repetição e pelo hábito
Através da reflexão ética	Assembleias de turma Através de filmes ou textos Auto avaliação e heteroavaliação Experienciar e discutir casos reais ou próximos Pelo debate Role-playing Folha de valores Diários Pela neutralidade do professor
Por endoutrinação	Chamar a atenção dos alunos e castigar Conversa/sermão sobre questões éticas
Pela intervenção na escola e na comunidade	Trabalho cívico e de responsabilidade social Trabalhos cooperativos Análise e construção partilhada de regras
Afecto e cuidado	Pela relação afectiva/preocupada

Na entrevista inicial e no debate foi essencialmente referida a importância dos modelos como via de formação ética (4 referências), assim como o endoutramento (5 referências). Também nestas discussões houve referência à importância da relação afectiva entre professor e alunos, no contributo para a formação ético-moral dos últimos.

Já o questionário inicial indicava que a maioria das estratégias apresentadas era utilizada com *Frequência* ou *Muita Frequência* pela maior parte dos professores do Projecto (Quadro 72):

Quadro 72

Estratégias de formação ética dos alunos: Percentagens do questionário (Projecto)

	N (1) + R (2)		3		F (4) + MF (5)	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
a. Procuro ser um exemplo de comportamento ético para os alunos	0%	0%	0%	12,5%	100%	87,5%
b. Procuro estabelecer uma relação afectiva com os alunos que facilite a sua adesão a valores	0%	0%	12,5%	0%	87,5%	100%
c. Promovo, sempre que oportuno, a discussão de problemas e dilemas éticos	0%	0%	37,5%	25%	62,5%	75%
d. Utilizo a metodologia de trabalho de projecto para promover o desenvolvimento ético dos alunos	0%	0%	50%	50%	50%	50%
e. Encorajo a participação dos alunos na vida escolar para que se formem eticamente	0%	0%	25%	12,5%	75%	87,5%
f. Exploro do ponto de vista ético as situações do dia-a-dia	0%	0%	37,5%	0%	62,5%	100%
g. Sensibilizo os alunos para os valores da nossa sociedade	0%	0%	0%	0%	100%	100%
h. Aproveito os conteúdos de ensino para promover a reflexão ética dos alunos	0%	0%	25%	25%	75%	75%
i. Procuro esclarecer os alunos sobre a equidade das minhas práticas de diferenciação	0%	0%	50%	50%	50%	50%
j. Crio oportunidades de trabalho autónomo para que os alunos desenvolvam o sentido de responsabilidade	0%	0%	37,5%	12,5%	62,5%	87,5%
k. Recorro à história das ciências para a formação ética dos alunos	50%	37,5%	25%	37,5%	25%	25%
l. Desenvolvo jogos e situações lúdicas para promover a formação ética dos alunos	37,5%	25%	37,5%	12,5%	25%	62,5%
m. Promovo a reflexão em torno de valores e princípios éticos	0%	0%	12,5%	25%	87,5%	75%
n. Crio oportunidades de cooperação para o desenvolvimento moral do aluno	12,5%	0%	25%	37,5%	62,5%	62,5%
o. Reúno a assembleia de turma para discutir e decidir sobre vida da turma	12,5%	0%	25%	25%	62,5%	75%
p. Estabeleço as regras da sala de aula esclarecendo-as com os alunos	0%	0%	12,5%	0%	87,5%	100%
q. Incentivo os alunos a colocarem-se no lugar do outro em situações de conflito	0%	0%	12,5%	0%	87,5%	100%

Um dos itens em que todos os professores se situaram no ponto máximo da escala (*Frequentemente* ou *Muito Frequentemente*) foi o “Procuro ser um exemplo de comportamento ético para os alunos” e 87,5% dos professores diziam utilizar o afecto na formação ética dos alunos com *Frequência* ou *Muita Frequência*, ambos os aspectos associados a modelos de educação de carácter (centrados sobretudo no professor como exemplo), o que condiz com os discursos da entrevista e debate iniciais.

Também vias mais endoutrinadoras de que os itens “Sensibilizo os alunos para os valores da nossa sociedade” (100% utilizava-no *Frequentemente* ou *Muito Frequentemente*) e “Estabeleço as regras da sala de aula esclarecendo-as com os alunos” (87,5% utilizavam-no *Frequentemente* ou *Muito Frequentemente*) são exemplo, parecem condizer com os discursos iniciais.

Contudo, outras estratégias ligadas à reflexão ética como: “Procuro esclarecer os alunos sobre a equidade das minhas práticas de diferenciação” foram indicadas como usadas com *Frequência* ou *Muita Frequência* por apenas 50% dos participantes. Com a mesma expressão encontramos estratégias ligadas ao trabalho de projecto (“Utilizo a metodologia de trabalho de projecto para promover o desenvolvimento ético dos alunos”) e com maior expressão (apenas 25% dos participantes dizia utilizar *Frequentemente* ou *Muito Frequentemente*) encontramos actividades ligadas ao lúdico. Contudo, 87,5% dos professores referia usar com *Muita Frequência* estratégias de role-playing, o que não deixa de ser contraditório. Apenas 25% recorria à História da Ciência na intervenção ética junto dos alunos.

Ao longo da acção de formação as reflexões/observações produzidas pelos professores mantiveram consideráveis referências a estratégias como o diálogo e reforço positivo, mas também e em especial, estratégias ligadas ao afecto, à preocupação/cuidado como via de formação ética foram referidos diversas vezes nos diários (47 referências, quatro professores), como mostram os exemplos:

Quando estava na biblioteca apareceu o G.A. (do 7°C). Fui ter com ele e perguntar-lhe o que se tinha passado no dia anterior e se hoje conseguia falar comigo ou se tinha acordado outra vez com os pés de fora. Sorrii e respondeu-me que hoje estava bem disposto! Dei-lhe os parabéns e agradei-lhe a colaboração e a dedicação para com o colega. (DF2_15_P)

Como actuar? Como resolver? Na linha do que havíamos falado " A pedagogia dos afectos" utilizei estas técnicas: 1) Identifiquei-me com a Turma e compreendi e variedade de alunos e seu perfil e percebi que apenas tinham capacidade de concentração para meia hora. Teoricamente não é muito fácil demonstrá-lo, na prática é mais fácil. De facto não se apanham moscas com fel, mas com mel. Os alunos são essas realidades e como tal precisam de mel. Todos têm um "ponto" de contacto e é por esse ponto que o educador deve "entrar". (DF5_P)

O respeito não se consegue aos gritos. Sem comunicação, sem afecto não é possível ter os alunos atuais do nosso lado. Mas no caos ninguém aprende nada (...) Eles apreciam a atenção e o facto de conseguirem fazer bem as coisas. Quantas vezes os abandono sem dar por isso? (D6F_21_P)

Também o professor como exemplo a seguir pelos alunos foi referido diversas vezes nos diários e nas observações, com maior incidência nos primeiros, reforçando perspectivas ligadas à educação do carácter. Vias mais endoutrinadoras, centradas por exemplo no castigo ou na conversa/sermão sobre questões de ordem ética, aparecem referenciadas ainda nas reflexões de sessão (duas referências), mas sobretudo nos diários e outras reflexões/observações (110 referências, seis professores), de que destacamos alguns exemplos:

Por vezes a intervenção do adulto surge da forma mais inesperada da parte dos alunos. Em vez de ouvirmos cada um dos elementos e tentarmos servir de mediadores, por vezes agimos pondo em acção o nosso ponto de vista tentando acabar de vez com os problemas, através de recados para o encarregado de educação ou de participações disciplinares. Nas direcções de turma recolhe-se justificações de faltas e dão-se os sermões típicos face aos problemas expostos. (Rse2ª_P)

Assim que reiniciei, o G. voltou a tapar a cabeça e a cara com o gorro, tendo sido obrigada a mandar recado na caderneta do aluno (...) Expliquei-lhe que devia em primeiro lugar obedecer à professora e depois tentar resolver esse assunto pedindo autorização para mudar de lugar. (DF2_7_P)

Iniciei a aula por relembrar que a brincadeira não fazia parte da aula e que as atitudes da semana anterior não se deviam repetir. (DF2_10_P)

À parte chamei o aluno à atenção, dizendo-lhe que era uma falta de respeito para com o guia, para comigo e para com os seus colegas. Apesar das constantes chamadas de atenção por mim e pelas professoras acompanhantes, o aluno reiterava este comportamento (...) O discente teve uma participação disciplinar. (OF7_1_P)

Ao chamar-lhe a atenção para os modos impróprios dentro de uma sala de aula (...) Deste modo convidei a aluna a sair da sala. Ao recusar-se a sair da sala foi feita a respectiva participação ao director de turma, tendo o mesmo agido e a aluna sofreu um sanção disciplinar. (OF9_2_P)

Contudo, nas mesmas reflexões intermédias, e à medida do desenvolvimento do processo formativo, a incidência sobre estratégias de reflexão ética dos alunos, relacionadas sobretudo com modelos de clarificação de valores (por exemplo, escolha livre de valores, justificação de escolhas, estudo de casos reais) foi sendo mais evidente (seis professores), como destacam os exemplos:

Parece-me extremamente importante que possamos colocar em prática alguma actividades levando os alunos a arranjar as soluções em vez de serem dadas por nós. (Rse3ª_P)

Procuró muitas vezes situações do quotidiano que ligue a vida escolar dos alunos ao que se passa fora dessa vida escolar. (Rse4ª_P)

Num projecto deste âmbito deve ser dada uma palavra aos alunos, para que explanem por si mesmos o que entendem por valores, quais os que consideram de abordagem mais premente, qual a sua prioridade priorizam e como pensam que são vivenciados na escola. (Rse5ª_P)

Penso que está na altura de reservar uma aula para que fale abertamente dos problemas com os vários professores e outra para debater o sentido de justiça! (DF2_22_P)

Destaque para o uso de diários com a turma, de estratégias de clarificação de valores (como as folhas de valores), de debate em torno de questões de ordem ética, de discussão de casos ou da exploração de filmes e textos.

As observações da formadora-investigadora em sala de aula (de sete professores), depois de analisadas com os próprios professores foram categorizadas na mesma linha de análise. Nestas observações, enquanto amiga crítica, a formadora-investigadora pretendeu auxiliar no diagnóstico de situações problemáticas e na análise da intervenção no domínio da ética. Estas observações evidenciaram que a maior parte dos professores observados utilizavam uma via mais endoutrinadora de formação ética, especialmente através do sermão, da chamada de atenção ou do castigo (“Os alunos vão sendo chamados a atenção quando não fazem, aludindo à DT e a penalização na avaliação (...) Ao fim de 57 aulas ainda não sabem as regras? Não sabem participar...” OFo1_P; “Sim, mas tu não cumpriste as regras. Tu não tinhas que te ter levantado, tu tens que cumprir as regras...Tens que mudar isso, já! Isso é da tua responsabilidade” OFo2_P; “Não há comentários às avaliações! Tu já reparastes que não te portas bem em nada? É só brincadeira” OFo3_P; “O aluno chamado a atenção: “desculpe, stôra”. Não tens que pedir desculpa, tens é que emendar o comportamento já sabes. Vira-te para a frente! Sabes o que vai acontecer não sabes? O que aconteceu na última aula. Já sabes, vocês já estão avisados (...) Ai R., tu não mudas? Vocês não lhe dão umas palmadas de vez em quando?” OFo5_P).

As observações evidenciaram ainda que a via endoutrinadora de formação foi intermediada, em alguns casos, por profícuos momentos de reflexão ética, através de estratégias como o debate, a auto e hetero avaliação dos alunos, a assembleia de turma, a discussão de casos reais ou próximos com potencialidade ética (violência doméstica, violência no namoro, pena de morte).

A impossibilidade e imprevisibilidade de se poder fazer novas observações em sala de aula impede-nos de ter dados que permitam percepcionar mudanças de práticas/estratégias, através da observação. Assim, cruzamos com os dados recolhidos pelos próprios professores e com os projectos desenhados.

A análise dos dois projectos permitiu perceber, na articulação entre os objectivos e as estratégias desenvolvidas, a valorização de processos de reflexão ética por parte alunos, do afecto na relação pedagógica e do trabalho colaborativo/cooperativo na

promoção da formação ético-moral dos alunos, o que denota uma crescente valorização da integração de diferentes perspectivas de formação ético-moral dos alunos, desde as desenvolvimentistas (em particular pela criação de momentos de intervenção e cooperação entre os alunos), as perspectivas de educação do carácter (sobretudo pelo afecto e cuidado e pela criação de hábitos de comportamento ético) ou por modelos de clarificação de valores (através por exemplo de diários, folhas de valores, estudo de casos). O quadro seguinte sintetiza os objectivos e as estratégias presentes nas planificações dos professores do Projecto (Quadro 73):

Quadro 73

Planificações dos projectos do Projecto de Formação

Objectivos e estratégias de intervenção	
Objectivos	Conhecer as necessidades específicas dos alunos
	Identificar os valores a trabalhar na escola
	Fundamentar a escolha na realidade da escola e dos alunos
	Detectar as percepções dos alunos
	Mostrar aos alunos a importância da adopção de valores na acção diária
	Sensibilizar os alunos para a importância dos valores ético-morais
	Promover a compreensão da importância dos valores éticos
Estratégias/abordagens	Promover a necessidade de colocar valores éticos em prática diariamente
	Muro de valores (todas as turmas)
	Questionário aberto sobre posição face a situações dentro de conceitos de bem/mal, ética e moral
	Completar frases inacabadas com significados próprios
	Debates
	Discussão de incidentes
	Construção de caixas de correio colocadas ao longo da escola onde todos os alunos coloquem relatos de situações ocorridas vividas ou observadas
	Elaboração de diários dos alunos
	Pesquisa e análise em documentos oficiais: Constituição da República, Estatuto do Aluno, Regulamento Interno do Agrupamento
	Clubes e <i>workshops</i> : teatro, dança, leitura, fotografia, trabalhos manuais
	Campanha de solidariedade e outras práticas solidárias
	Professor deve manifestar afecto/ternura
	Educar pela metodologia dos afectos: razão, compreensão/diálogo, afecto

Os objectivos apresentados nos projectos centrados, entre outros aspectos, no entendimento e resolução de problemáticas reais e contextualizadas e para o desenvolvimento de valores democráticos, enquadram-se nas abordagens de formação ética referidas, de que destacamos as desenvolvimentistas da moralidade e do sentido de justiça, mas também em modelos de clarificação de valores, onde a reflexão ética é bastante valorizada, bem como a metodologia dos afectos na educação do carácter. No projecto do professor do ensino secundário, há uma forte referência à metodologia dos afectos (nome que deu ao seu projecto), enquanto via formadora no domínio da ética.

Para este professor, a sua intervenção deveria estar associada a três eixos: razão, compreensão/diálogo e afecto, pelo que fica clara a valorização do aluno e das suas reais necessidades.

O recurso aos diários por parte dos alunos, ao questionário, à análise de normativos, à implementação de caixas de correio para levantamento de situações e ao muro de valores, são exemplos das práticas planificadas. A criação de clubes/oficinas, onde se reforçam princípios de cooperação ofereceria:

A possibilidade de realizar pequenas oficinas em que os alunos possam aprender ou ensinar, em que se pode reforçar a relação entre os diversos membros da comunidade educativa e em que os alunos possam ver os seus objectivos alcançados num curto espaço de tempo pode levá-los a desenvolver atitudes de responsabilidade, respeito, tolerância e justiça, como muitos outros, tantas vezes esquecidos no meio escolar. (RF5_P)

O diagnóstico aprofundado das situações problemáticas e a perspectiva investigativa e colaborativa, dentro da comunidade escolar, no domínio da ética foram aspectos também reforçados em algumas reflexões, o que se pode assemelhar a abordagens de comunidades justas como as propostas por Kohlberg (cf. Lourenço, 1995), numa perspectiva desenvolvimentista ou a educação do carácter, segundo Schwartz (2007):

A dinamização de um clube de Informática, a constituição / preparação de alunos mais velhos para acompanhamento dos alunos “caloiros” na escola, a criação de um clube de artes e ofícios, etc. que, através do envolvimento prático em tarefas individuais ou em grupo, sempre viradas para elaborações práticas, tratam os valores enunciados (Rse5ª_P)

Um projecto que permita, num esforço articulado entre os formandos e outros docentes / intervenientes que futuramente se queiram juntar ao projecto, sensibilizar os discentes, outros docentes e funcionários da escola para a importância da interiorização e aplicação destes valores nas diversas escolhas, tarefas e acções do dia-a-dia. (RF1_P)

Pretende-se com este projecto dinamizar uma série de actividades que abranjam o maior número de alunos, professores e funcionários criando-se laços de cooperação e solidariedade, e fortalecendo as relações inter pessoais que permitam o desenvolvimento dos valores ético-morais, considerados fundamentais para a convivência pacífica e democrática de todos estes elementos da comunidade escolar e circundante. (RF2_P)

O projecto pretende contribuir para uma diversificação escolar, capaz de responder às aspirações e gostos/interesses dos nossos alunos e uma melhor articulação entre a Escola e mundo do trabalho, através do seu desenvolvimento moral (...) Um dos objectivos é incentivar mudança de atitude e envolvimento dos vários agentes educativos. (RF9_P)

A avaliação contemplada nos projectos foi condicente com um processo investigativo:

Observação diária e sistemática dos alunos e das dinâmicas;

Questionários a aplicar aos alunos, participantes, funcionários e encarregados de educação;

Uso de reflexões/ diários/ tabelas de observação de comportamentos;

Levamento e análise dos escritos dos alunos. (Projecto de Intervenção - *Portfolio*)

Nos projectos, vias mais endoutrinadoras de formação não foram contempladas, embora as observações/reflexões indiquem a sua presença, intermediada com as estratégias acima referidas.

Nas reflexões finais da formação encontramos ainda referências que voltam a apontar a importância do professor como exemplo (um professor), a importância de colocar os alunos em reflexão ética através de diversas estratégias (cinco professores).

O final da acção de formação coincidiu com o final do ano lectivo, pelo que o compromisso assumido pelos participantes seria de reiniciar o desenvolvimento dos projectos desenhados no ano lectivo seguinte. Aquando da realização das entrevistas de *follow-up* (durante o primeiro período do ano lectivo seguinte), procurámos explorar a continuidade destes projectos, entre outros aspectos. O que a maioria dos professores indicou (por razões várias, referidas como constrangimentos) foi que o projecto ainda não tinha sido retomado (encontrámos inclusivamente professores a leccionar em outras

escolas). Com efeito, as entrevistas de *follow-up* permitiram-nos explorar junto de dez professores, em retrospectiva, as estratégias utilizadas/planificadas na acção de formação. Ao mesmo tempo destacaram as suas concepções e práticas actuais, ainda que fora do âmbito desses projectos. Em relação à retrospectiva, de um modo geral, os professores reforçaram a importância atribuída a estratégias centradas na reflexão ética dos alunos (seis professores), nomeadamente o debate, a assembleia, a discussão de casos e o role-playing ou a exploração de textos ou filmes, em tudo ligadas a modelos de carificação de valores, mas também de desenvolvimento moral, numa perspectiva mais cognitivista. Houve ainda um professor que referenciou a importância da construção partilhada de regras, pela análise de textos orientadores, no âmbito do seu projecto.

Concordante com a educação do carácter, a maioria dos professores reforçou a importância do professor como modelo para os seus alunos (nove professores), e destacamos os exemplos:

Eu acho que a turma traduz o que nós somos. Traduz sempre isso, é o nosso cartão de visita. O professor como exemplo, até relatar uma situação parecida, que pode ser inventada, isso funciona lindamente. Eles vêem o professor... às vezes temos aquele que chega atrasado e fica em pânico e o professor pode dizer, 'olha ainda ontem me aconteceu, acontece' (EF1_P)

Através da minha própria acção. Eu costumo dizer, de acordo com o que para mim são valores, são regras de comportamentos, eu tento demonstrar, com as minhas próprias atitudes, o que eu acho que é correto. (...) Ainda esta semana um chamou gordo a outro e eu... outro por exemplo, pedi-lhe para tirar o gorro e até lhe disse que era muito bonito, outro disse logo que era dos chineses. E eu tentei fazer-lhes ver que isso não era propriamente mau, dei-lhes logo um exemplo que a minha caixa dos óculos também era... não sei se o que lhes estou a transmitir é o correto, mas é o que para mim é. É o que trago comigo, são valores com os quais fui educado e depois alguns até mudei. Como é lógico. Ao longo da minha vida, faz parte do amadurecimento. (EF4_P)

Temos que olhar para nós e pensar em como gostaríamos que nos tratassem se estivéssemos no lugar deles. Lembrar-me do que foi a minha escola, de quando estava ali sentado. Eu não tive nenhum professor que gritasse comigo na sala de aula, em toda

a minha vida. Nenhum professor na minha carreira deu um grito, talvez uma vez uma professora que ficou muito zangada connosco e uma professora do primeiro ano que gritava desalmadamente e eu nunca mais a pude ver à minha frente. Tenho ao longo da minha escola este exemplo e procuro sempre lembrar-me disso, eu não resolvo nada a gritar. Eu vou-me calar, vou falar com eles normalmente e eles começam a habituar-se, não quer dizer que não haja picos e há alunos mais irrequietos. E depois não querer que eles estejam sempre sentados. (EF5_P)

Eu acho que é inevitável o professor ser um exemplo para os alunos, mesmo que não queira. Independentemente de querer ou não ser esse modelo acaba por ser-se, nas atitudes na aula, fora da aula, atitudes que para o professor são muito pequenas, que podem não ter muito significado mas que têm influência nos alunos. (EF7_P)

O professor, quer queiramos quer não, é sempre uma referência. É alguém que marca. Eu penso que o aluno pode não compreender na altura, sobretudo num contexto de puberdade, até de litígio consigo próprio, mas mais tarde vai compreender que aquele professor foi extremamente significativo. Por isso é uma profissão extremamente nobre, radiante, eu não abdicaria desta profissão por mais nada e por outro lado estamos sempre num processo de aprendizagem e isto é algo brilhante. (EF8_P)

Ainda dois professores apontaram a importância do afecto, perspectiva que parece estar incorporada nas suas práticas e em modelos de educação do carácter, condicentes com a perspectiva anterior:

E o afecto é logo a seguir. Chamo o aluno se tem um problema que posso ajudar cotam comigo. Eu explico sempre o porquê, quando me chateio. O grande problema actualmente da educação é nós percebermos que... a escola... há professores que não são aproveitados e que têm a capacidade de chegar ao aluno. Os valores transmitem-se com a proximidade. Quando nós construímos escolas em que os professores estão em Chelas e os alunos estão em Benfica... a presença... Eu fui por esta abordagem afectiva, e a escola tem que ir por aí. Se nós não pegarmos pela dimensão afectiva os nossos alunos, nós perdemos-los. Acredite nisto. (EF8_P)

Por fim, a abordagem mais endoutrinadora volta a ser evidenciada nas entrevistas, evidenciadas por seis professores, muito embora o diálogo pareça, em alguns casos, ter retirado o lugar à simples chamada de atenção ou ao castigo:

E – É o uso da palavra, do discurso?

F – Sim, sobretudo. É o mais imediato que eu tenho, não é? É sobretudo feito verbalmente e é logo na altura. Na prática eu acabo por fazer como fazia, ou seja, quando vejo, oiço, presencio alguma coisa no domínio moral, entre eles ou assim, eu exerço aquele papel de educadora e dizer que não devem fazer aquilo ou assim, e isso já fazia. Não é que surta muito efeito mas enfim... Se tiver que repreender algum alunos repreendo e depois os outros, enfim... aprendem, confirmam alguma coisa que já sabem... outros ficam calados, alguns com medo... mas tenho sempre a esperança de que lá fique qualquer coisinha daquilo que eu digo. (EF3_P)

Quando as atitudes deles não são as mais corretas, tenho que fazê-los ver porquê. Através do discurso. (EF4_P)

Em síntese, apesar de estatisticamente a análise do questionário aplicado na fase final da acção de formação indicar não ter havido alterações significativas nas estratégias usadas pelos professores na formação ético-social dos seus alunos, a análise de que demos conta anteriormente aponta para mudanças. Assim, os dados apontam para que estes professores tenham adoptado abordagens mais holísticas e multirreferenciais face à formação ético-moral dos alunos. Incorporaram na sua prática estratégias voltadas para a reflexão ética dos alunos, dentro de abordagens desenvolvimentistas e de clarificação de valores. Não podemos deixar de referir que a estratégia do uso do lúdico, condicente com estratégias de role-playing, têm no final da acção o uso *Frequente* ou *Muito Frequente* de 62,5% dos participantes. A educação de carácter, sublinhada sobretudo pela ética do cuidado e afecto contribuiu também para o que consideramos ser uma abordagem holística de formação ético-moral dos alunos.

Para a sustentação das mudanças de pensamento e de acção que os dados apresentados apontam, torna-se importante o cruzamento com as percepções concretas dos participantes sobre essas mudanças, pelo que se apresentam, de seguida, os pontos de análise e discussão dessas percepções.

5.3. Os efeitos da formação percebidos pelos professores em formação

Embora tenhamos apresentado já, quer pela análise dos processos formativos, quer pela análise dos efeitos (mudanças de pensamento/acção dos professores), este ponto pretende explorar os efeitos percebidos pelos participantes que decorreram da acção de formação. Para esta análise concorrem indicadores construídos na dimensão E de análise (Efeitos da formação percebidos), expressos essencialmente em momentos de reflexão final (entrevistas de *follow-up* e reflexões finais), embora se encontrem também expressões nas observações/diários dos professores e em outras reflexões intermédias.

Efeitos percebidos nos professores e a intersecção com os alunos – a mudança individual e a mudança colectiva

Em primeiro lugar os dados permitem avaliar a ocorrência da mudança em resposta a questões como: “a formação provocou mudança em si?”. É também através de expressões como: “a formação mudou-me/mudou algo em mim/ contribuiu para a minha mudança/ teve efeitos em mim” que percebemos a ocorrência de mudanças com a acção de formação. Estas expressões encontram-se em cinco entrevistas de *follow-up*, em duas reflexões finais e num diário. Dois professores nas entrevistas referiram que a formação não mudou nada em si ou não teve efeito.

Em segundo lugar, as categorias criadas referem-se à percepção do tipo de mudanças nos professores. Esta percepção foi considerada em resposta a questões como “o que mudou em si?/que mudanças associa à formação?”, dentro do Bloco III do guião da entrevista. Por outro lado, nas várias reflexões considerámos para esta percepção expressões indicadoras de mudança como “esta formação contribui para/ trouxe-me/ ajudou-me a/ mudou-me em.../estou diferente em/passei a/ aprendi”, entre outras similares, que não se referiam directamente aos processos, já analisados.

O quadro seguinte sintetiza os indicadores de percepções de mudança nos professores (Quadro 74):

Quadro 74

Categoria – Efeitos da formação percebidos nos professores e sua intersecção com os alunos (Dimensão E – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Ocorrência de mudança	Houve mudança Não houve mudança (2 professores)

Mudança informativa	Aprendizagem/mobilização de conceitos/conteúdos éticos
Mudança de processos de pensamento	Maior consciencialização da acção ética
Mudança na acção/interacção	Maior estruturação na planificação Mudança na relação com os alunos Resolução de problemas/dilemas éticos Abordagens e estratégias de formação ética dos alunos
Mudança emocional/identitária	Maior segurança Maior motivação Comprometimento com a intervenção ética Comprometimento com processos de investigação-acção

No contexto das mudanças percebidas pelos professores, as referências à aprendizagem ou mobilização de conceitos/ conteúdos éticos foram encontradas nas reflexões finais de três professores e nas entrevistas de oito professores, como atestam os exemplos:

Esta formação alargou os meus conhecimentos no âmbito do desenvolvimento ético, permitindo a clarificação de conceitos, conhecimento da legislação de base (RF6_P)

Houve, a esse nível houve. A esse nível de conceitos até... acho que sim. Aprendi umas coisas ou outras que já me tinha esquecido. Mas outras coisas novas também, autores novos, conceitos novos. Isso sim. (EF4_P)

No domínio das mudanças de processos de pensamento, as referências à consciencialização foram as mais evidentes, embora encontremos estas evidências mais em momentos intermédios de reflexão (sobretudo nos diários de três professores) do que nas entrevistas de follow-up (dois professores). Contudo, a análise anterior sustenta em larga medida a relação entre a formação e processos de consciencialização e reflexão, em associação com a própria metodologia adoptada.

À semelhança do que verificámos na Oficina, foram as mudanças do tipo acção/interacção que mais se evidenciaram nesta categorização, corroborando a análise anteriormente apresentada. Por exemplo, dois professores em entrevista apontaram a mudança ao nível da estruturação da planificação, ligando-a à investigação-acção (“Mas uma reflexão sistemática ajuda a pessoa a organizar-se” EF3_P). Referem ainda mudança nas estratégias de formação ético-moral dos alunos, o que releva a clarificação do espaço de interceção entre a formação dos professores e a dos alunos e encontramos

esta expressão clara nas entrevistas de sete professores e nas reflexões finais de dois professores, destacando-se os exemplos:

Deu-me também uma abrangência maior daquilo que existe e de outras formas que eu não teria usado e passarei a usar para resolver determinados problemas, problemáticas. (EF2_P)

Em alguma medida apercebi-me dos valores que eles não praticam, alguns valores que estavam mais inconscientes. A intervenção vai tendo naquelas pequenas coisas do dia-a-dia associação com a formação. Por outro lado associo porque para desenvolver determinada, para consciencializar os alunos naquele sentido é preciso mais do que um simples discurso no momento. É preciso uma actividade mais contínua pelo menos em relação àqueles alunos mais específicos. (EF7_P)

Nada foi como dantes. É preciso estar sempre pronto para receber as melhores surpresas. A visão que passamos a ter é outra. (Revi o filme A Turma - Entre les murs - com as turmas do 6º Ano e a minha visão mudou radicalmente desde que vi o filme a primeira vez, quase me senti um sócio do professor Francês). (RF6_P)

Também o conteúdo dos diários apresentou evidências semelhantes, nomeadamente o recurso a aspectos emocionais/afectivos na formação ética dos alunos e um maior distanciamento de vias mais endoutrinadoras de formação. Destacamos os exemplos:

Não se trata de andar a rir o tempo todo e a espalhar felicidade, trata-se de não ceder à escuridão. “Não cedam a essa escuridão” (Dylan Thomas), ou “Não entrem tão depressa nessa noite escura”. É o estado de espírito com que encaramos o que temos pela frente, e podemos estar tristes. É importante poder jogar com as emoções: as nossas e as dos alunos (...) ‘Diz-me, eu esqueço. Mostra-me, eu recordo. Envolve-me, eu compreendo.’ (DF6_6_P)

Quanto menos me imponho mais longe vou. Só com o P. é que me aborreci violentamente, não tem limites (...) Uma aula tranquila. Espero que tenha servido para ficarem mais tranquilos também. Já não aguento sermões, missas gritadas, homilias infinitas (bastam as das reuniões). (DF6_24_P)

Encontrei o meu Graal para as aulas. Cantar em conjunto. Não requer muito esforço. Vou gerindo os gostos dos alunos com o gosto, a qualidade e o despreconceito de que sou depositário para preparar apresentações e ensinar o que se pretende na disciplina de educação musical. (DF6_25_P)

No mesmo tipo de mudanças de acção/interacção, destacamos a resolução de situações problemáticas/dilemas de ordem ética, também elas evidências da interceção com o espaço de formação dos alunos, presentes nos diários de quatro professores:

Vou resolvendo os pequenos problemas que me pareciam insolúveis. Nada como uma guia para nos mostrar a luz. Este é o ofício de uma professora. Tirar os alunos da escuridão. Um cavaleiro da esperança. (DF6_19_P)

Permitiu-me ter uma visão alargada dos principais problemas/dificuldades/valores dos meus alunos, as sensibilidades individuais, perceber o que valorizam e debater estratégias de resolução de algumas situações. (RF6_P)

Finalmente, dentro da subcategoria mudanças de acção/interacção, encontramos referências à mudança de relação com os alunos (nos diários de dois professores, numa reflexão de sessão, numa reflexão final e em oito entrevistas). O significado desta expressão, apenas encontrada no Projecto de Formação, mostra-se muito interessante, na medida em que se interrelaciona com a própria relação pedagógica. Esta é ligada aos afectos, à intuição, à emoção e expressa o papel da formação na melhoria da relação entre os professores e os alunos e num entendimento comum no domínio ético. Reforça-se o efeito das mudanças dos professores nos próprios alunos e destacamos exemplos retirados das entrevistas:

Professores que conhecem alunos melhor, alguns com mais proximidade com a família, há aqui casos desses. E aí os alunos lidam de maneira diferente. (...) são alguns casos, tiramos estratégias para resolver alguns casos. Sim, quando a pessoa se sente mais apoiada ou mais fortalecida é capaz de ter uma relação diferente com os alunos. Não digo em todas as situações, mas em algumas. (EF3_P)

Eu não tinha um interlocutor, não tinha ninguém para ouvir... foram dois ou três casos que comecei a olhar de outra maneira, porque mesmo que sempre os tenha respeitado e isso sempre existiu, mas não tinha disponibilidade para... mental e temporal... agora percebi que há muita coisa burocrática que pode ficar para trás. Dá para me dedicar mais... (EF5_P)

Mudou a minha relação com os alunos depois desta reflexão. Aproximei-me mais deles, eu reparei que era distante deles. E que eles me viam como uma pessoa distante e à medida que fui reflectindo fui tentando aproximar-me. Fui mudando certas atitudes, mesmo. Por exemplo, não fico tão longe deles, aproximo-me, pergunto-lhes, toco-lhes, participo as coisas no caderno diário (...) Achava que não era necessário (...) Hoje digo as coisas. Estou mais próximo deles. Comecei a tratá-los de outra maneira, a ouvi-los mais. Eu até certa altura não os ouvia, não queria saber o que pensavam. Agora pergunto (...) É estar bem relacionado com eles, poder conversar com eles, conseguir que eles falem, poder fazer tudo, a cantar, a dialogar, tudo. (EF6_P)

As minhas atitudes... talvez esteja mais atento, tentar perceber o que está por trás em relação aquilo que são as expectativas dos alunos e até as minhas em relação a eles mas no geral, no meu caso, acho que se mantiveram as mesmas atitudes. (EF7_P)

Eu penso que sim. Estou mais... eu era.... Eu fervia num copo de água... Eu hoje trabalho o auto controlo. Se eu me enervar depois tenho dois trabalhos, o trabalho de me enervar e de ter de me aturar porque me enervei. E controlo muito melhor a turma. A tal coisa dos afectos. Quando eles estão em tensão refugiam-se comigo, falam comigo... (EF8_P)

Ainda na análise das mudanças percebidas nos professores, o seu comprometimento, quer com estratégias de formação ética dos alunos, quer com a própria investigação-acção, foi evidenciado. Categorizámos esta expressão de comprometimento como sendo uma mudança do tipo identitária e encontramos estas referências nos diários de dois professores e em nove entrevistas realizadas. O comprometimento foi manifestado através de referências ao projecto de intervenção construído na formação, à distribuição dos horários dos professores nessa realização, à criação de espaços de reflexão/discussão de problemáticas dentro da escola, ao

envolvimento dos alunos nestes processos e ainda a processos investigativos semelhantes aos vividos: “E mantenho a vontade de ensinar seriamente a virtude” (RF8_P); “Este projecto será desenvolvido com a intervenção e liderança dos professores que realizaram esta formação. Foi uma acção de formação muito gratificante, que não terá um fim em si mesma” (RF5_P); “Posso afirmar que a minha prática pedagógica visa agora perceber como num processo de Acção/Investigação e com o recurso a uma metodologia de afectos se pode dar a volta a turmas complicadas, desmotivadas e num caso ou noutro "alheios" à Escola” (DF5_P); “Nós em termos da discussão e da reflexão, nós continuamos, ao nível das experiências” (EF1_P); “Na minha hora quero começar ao contrário, começar pelas oficinas e no fim sim, perceber o que é que foi importante desde os alunos, aos funcionários, aos professores ou aos pais” (EF2_P).

No domínio dos efeitos na escola, apresentamos o seguinte quadro de subcategorias e indicadores (Quadro 75):

Quadro 75

Categoria – Efeitos da formação percebidos na escola (Dimensão E – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Colaboração	Entre vários professores da escola Aproximação da direcção da escola aos professores
Ligação à comunidade	Maior abertura às famílias e a comunidade

As mudanças percepcionadas ao nível da escola são essencialmente da ordem da colaboração enquanto partilha e trabalho conjunto (um professor nas reflexões de sessão, três professores nas reflexões finais, sete professores nas entrevistas) de que destacamos os exemplos:

Sobretudo, uma partilha e coordenação de ideias, que ao início da formação pareciam não ser tão visíveis. Neste aspecto esta formação tem contribuído positivamente, uma vez que possibilita uma abertura de experiências e acções entre formandos / professores, que muitas vezes não é possível ou até, por alguns, desejada no dia-a-dia. (Rse4^a_P)

A reflexão em conjunto com uma colega deste grupo foi mais aprofundada e com consequências. A mudança foi não só a nível de formulação de ideias para o Projecto. Mas sim no sentido de unidade de esforços entre docentes, unidos no fim comum de tornarmos (mais) possível o desenvolvimento moral dos alunos. (RF8_P)

Eu acho que [a mudança] foi sobretudo na ligação existente entre membros de escola. O facto de sermos todos diferentes e de grupos diferentes, a partilha que houve, houve uma proximidade muito grande com esses colegas. Que não existia. Essa mudança foi notória (...) Antes da acção não sentia isolamento, mas também não sentia essa união tão grande de valores, de conduta comum, o sairmos da acção, e ficarmos ali ao portão uma hora ao frio, a discutir, alguma semente tinha ficado não é? (...) (EF2_P)

Entre colegas houve compreensão, sobretudo nas problemáticas, como a indisciplina. Perceber que há coisas que se passam... em primeiro lugar que não se passam só naquela aula ou não se passam só na minha aula, isso foi quebrado. (EF7_P)

Destacamos ainda a referência a aproximação entre os professores e a direcção da escola (que fazia parte do grupo de participantes) (quatro professores nas reflexões finais, quatro professores nas entrevistas):

Uma maior proximidade entre a visão global da direcção da escola e as observações directas e particulares dos restantes membros do corpo docente presentes na acção. Este factor possibilitou, certamente, um maior inter-relacionamento entre docentes e direcção e a compreensão dos constrangimentos, obrigações e potencialidades com que cada um deles se depara. (RF1_P)

Foi uma forma de aproximar a direcção das pessoas e as pessoas da direcção, não havia e acho que de alguma forma isso contribuiu também para um certo entendimento entre os professores e a direcção. (EF7_P)

Na entrevista feita ao director questionámo-lo acerca desta mudança, e o seu discurso parece corroborar a ideia de aproximação e de entendimento:

E. - O que mudou em si, se é que mudou e porquê?

I. - Muda sempre. Eu vejo isso nos meus diários do dia-a-dia (...) Eu sou muito frontal. Tanto sou muito simpático mas qualquer coisa que me incomoda ou às vezes vejo incorrecção e sou muito bruto e ali aprendi a ser mais modesto e pensar duas vezes. É mais fácil levar com um sorriso (...) Consegui dar a volta... comecei mais... é isso, pôr-me no lugar deles, mas com rigidez e com exigência.

E. – Conseguiu chegar aos problemas que os afligia, enquanto professores?

I. – Sim. Começou até a ser ao contrário, fui mais visto como herói, não levar tudo aos gritos. (EF5_P)

A natureza dos projectos desenhados previa uma aproximação às famílias e à comunidade escolar, pelo que parte dos professores indicaram esta estratégia como efeito em si mesma. Isto é, uma maior abertura aos pais/encarregados de educação, aos funcionários da escola, aos alunos e a outros professores. Não temos, contudo evidências de que esta abertura ou predisposição, entendida como efeito, tenha sido traduzida em mudanças nas práticas.

Os efeitos da formação nos alunos percebidos pelos professores

Mais uma vez, foi a partir da análise das percepções dos professores (que desenvolveram processos de observação e reflexão das práticas) que focamos as mudanças nos alunos decorrentes da formação. Encontramos referências a estas mudanças/efeitos em diversas fontes de dados, em especial em momentos intermédios de formação, como as observações e reflexões e em momentos finais, como as reflexões e as entrevistas de *follow-up*, em resposta ao bloco IV do guião.

O quadro seguinte (Quadro 76) traduz, à semelhança do construído para os professores, as subcategorias e os indicadores das mudanças percebidas nos alunos:

Quadro 76

Categoria – Efeitos da formação percebidos nos alunos (Dimensão E – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Ocorrência de mudança	Houve mudança Os efeitos da formação não são perceptíveis
Na relação com os outros	Melhoria nas atitudes e no comportamento ético
Na relação consigo	Aumento na autonomia e confiança
Na relação com a escola/aprendizagens	Motivação face às actividades Melhoria no desempenho escolar
Processos de pensamento	Maior reflexão ética e consciencialização

Encontramos nos dados expressões directas à ocorrência ou não de mudança nos alunos, em resposta a questões como “o que a acção mudou nos seus alunos?” ou em expressões como “esta formação mudou os alunos em.../contribui para...”, entre outras semelhantes. Nas entrevistas de *follow-up*, um professor referiu não ter sentido mudança

nos seus alunos e nove professores referiram-se à sua existência (“É a primeira vez que eu sinto que está a chegar lá qualquer coisa” EF10_P; “Eu acho que mudaram de alguma maneira, alguma coisa fica” EF7_P).

Dentro da especificidade dos efeitos da formação nos alunos, nas entrevistas de *follow-up* e nas reflexões finais, três professores apontaram mudanças na relação dos alunos consigo mesmos, nomeadamente no aumento da auto-estima, mas também na relação com a escola, como a melhoria no desempenho escolar e o aumento da motivação face às actividades. Esta percepção esteve também presente ao longo do processo formativo, nas observações de um professor e nos diários da professora F.: “É muito interessante ver como os alunos mudam a sua atitude quando passam a estar motivados. Este trabalho de formação cívica parece ser muito interessante para eles” (DF2_23_P); “Disse-lhes que me tinham surpreendido por terem conseguido estar na aula sem precisarem de “polícia” a tomar conta deles e que tinham desenvolvido muita autonomia!” (DF2_20_P).

Foram os indicadores referentes a mudanças de processos de pensamento e à melhoria de atitudes e comportamento (na relação com os outros) que surgiram, quer ao longo do processo, quer nos momentos finais, com maior incidência. Assim, três professores nas entrevistas e dois nas reflexões finais apontaram como efeito nos alunos, uma maior reflexão ética e o aumento da consciencialização ética. O mesmo indicador surgiu ao longo dos diários da professora F. (17 referências). Destacamos alguns exemplos relevantes:

Na minha direcção de turma do sexto ano D, por ter realizado trabalho mais específico neste âmbito, verifiquei melhorias, estando os alunos mais sensibilizados para o conhecimento desta problemática e sentindo-se parte integrante dela. (RF6_P)

Verificou-se nos alunos, que frequentemente já usam os termos dos valores éticos e morais de forma adequada às situações vivenciadas. Em vez de construírem apenas uma frase tentando descrever a situação em causa (de uma valor patente ou da falta deste), referem primeiro o valor e depois a situação, diferenciando bem os valores de respeito e de tolerância que muitas vezes baralhavam (...) Agora tomaram consciência da necessidade de estarem mais atentos, de tentarem descobrir e de se esforçarem por alcançar resultados adequados às situações vividas (quer sejam elogios ou situações que

necessitem punição). Mesmo que a situação se repita, a forma consciente como assume o problema também já é prova de que esses valores estão patentes. (RF7_P)

A formação ajudou muito. E eles têm uma consciência muito maior. Até situações entre eles, de amizade entre eles. E isso dá-nos um conhecimento muito... digamos, com sentido, e no fundo os outros também se reconhecem ali, naquele bocadinho. Isso pode desenvolver outras competências mas em termos éticos é como se... o que eu achei estranho, foi que eles gostaram de escrever... havia uns com oito ou nove situações, outros uma, eu não impus limite, podia ser só uma, duas, três. Isso responsabilizou-os mais. Escrever responsabiliza mais. (EF1_P)

Mas se calhar eu própria também não tinha consciência. Isto foi um trabalho de consciencialização deles e minha. Aí é que eu acho que há uma ligação ao resto. Eles sentiram quais os valores mais vivenciados ali e porque é que foi importante para eles. (EF2_P)

É possível o entendimento, a partir de alguns exemplos, do espaço onde se intersecta a mudança dos professores e a dos alunos, nomeadamente no que se refere a uma maior consciencialização ética.

A melhoria na relação com os outros foi indicada por dois professores nas reflexões finais e por seis professores nas entrevistas, mas também por cinco professores nas reflexões intermédias e diários, em especial nos diários da professora F. e do professor J. Destacamos uma vez mais exemplos relevantes nos diferentes documentos:

Normalmente ele prefere sair da sala e ir para a BE/CRE. Explicou-me que assim estava mais perto de mim no caso de ter alguma dúvida e assistia ao trabalho dos colegas (parece-me que houve aqui grandes evoluções!) Numa aula anterior, este aluno tinha gozado com o colega por ter ténis da loja do chinês, tendo sido repreendido por mim na altura e saído da sala a chorar depois de ter conversado mais a sério com ele. Hoje a sua atitude foi de respeito e entreajuda. (DF2_15_P)

[Os alunos] já me olham de uma maneira completamente diferente e noto uma grande diferença no comportamento. (DF6_24_P)

Mudou o espírito de partilha, mudou o espírito de solidariedade, mudou sobretudo o conceito de justiça. Era um conceito que estava completamente descontextualizado e acho que mudou. Sim, e o que mais notei foi no espírito de solidariedade, de respeito, o de não implicarem tanto uns com os outros. (EF2_P)

Em relação aos alunos houve uma pequena mudança, sobretudo em relação à solidariedade. Foi um tema mais explorado, talvez porque eles próprios foram alvo de solidariedade, naquele contexto, talvez por isso tenham percebido melhor. (EF7_P)

Notou-se nesta turma uma mudança positiva nas atitudes de alguns alunos e no relacionamento entre eles (...) Quando um aluno se envolve directamente na resolução de um problema seu ou se coloca na situação dos colegas, surgem possibilidades muitas vezes diferentes daquelas que o adulto teria tendência para aplicar. A preocupação com os colegas, funcionários ou professores, está também já presente com mais frequência do que anteriormente. (RF5_P)

Ainda que sem pretensões de generalização, os dados denotam um conjunto de mudanças nos alunos percebidas pelos professores, ligadas à melhoria de vários aspectos como as atitudes em relação a si próprios, a colegas, a professores e a funcionários (em que parece aumentar o domínio de valores éticos) e de comportamento (pessoal e social), que impulsiona a motivação, a autonomia e o desempenho escolar dos alunos e melhora a relação com o outro. Em paralelo com as mudanças no professor, pode inferir-se que a relação aluno-professor sofreu melhorias decorrentes da formação, percebidas sobretudo pelos professores que desenvolveram mais os seus processos de observação/reflexão. Os diários mostraram-se ser um instrumento importante na percepção e valorização das mudanças de uns e outros, em particular dos alunos.

Percebe-se ainda que a introdução de novas práticas ou o seu reforço por parte dos professores, destacando-se o afecto têm efeitos semelhantes nos alunos. O trabalho desenvolvido com os alunos parece tê-los tornado mais conscientes, promovendo a reflexão ética. As evidências acerca da melhoria de situações concretas são relacionadas com as questões de relacionamento, e de respeito/estima de si, de intervenção e participação na vida da escola, factores motivadores da intervenção deste grupo de

professores. Mais uma vez pensamos que uma observação mais sistemática da sala de aula (de todos os professores e da formadora-investigadora) pudesse ter contribuído para um melhor entendimento das mudanças dos alunos, no decorrer desta acção de formação. Por outro lado, a impossibilidade de continuar a avaliar os efeitos do projecto desenhado torna, de alguma forma, parcas as conclusões acerca da mudança nestes alunos.

6. *Avaliação Geral do Projecto de Formação*

De uma forma genérica, os professores em momentos intermédios e finais da formação, fizeram uma avaliação do Projecto. As entrevistas de *follow-up* permitiram também fazer uma avaliação geral desta formação, em resposta a questões como “que avaliação faz desta formação?” ou outras semelhantes.

Considerámos para esta avaliação, os termos referidos a aspectos negativos e positivos da formação, expressos através dos indicadores apresentados no quadro seguinte (Quadro 77):

Quadro 77

Categoria – Avaliação Geral do Projecto (Dimensão E – Projecto)

Subcategorias	Indicadores
Aspectos positivos da formação	Formação valorizada em termos gerais Conteúdos motivadores e adequados Materiais e instrumentos adequados Metodologia da acção inovadora e motivante Objectivos claros
Aspectos negativos da formação	Formação com duração desadequada Formação feita num contexto difícil Metodologia difícil ou que causa insegurança Objectivos pouco claros Pouco material ou instrumentos fornecidos

No que diz respeito aos aspectos positivos, as expressões que avaliam o Projecto de forma mais genérica encontram-se nas entrevistas de nove professores e nas reflexões de cinco professores. Expressões como “gostei”, “foi interessante”, “foi animado”, são alguns exemplos. Quando especificam os aspectos positivos desta formação, para além de questões ligadas a materiais adequados, conteúdos interessantes ou objectivos claros (aspectos referidos no máximo por três professores), as referências incidem fundamentalmente sobre a metodologia. Esta foi considerada motivante e

inovadora na expressão de quatro professores na entrevista de *follow-up*, quatro professores nas reflexões finais e ao longo do processo de forma directa por 6 pessoas:

A metodologia foi bem liderada, o que permitiu a participação de todos de uma forma dialogante, criativa, crítica e reflexiva. A formadora liderou a sessão com dinamismo, saber, capacidade de interpelação, análise, bem como a análise dos problemas pedagógicos detectados no âmbito do projecto: Acção/ Investigação. (Rse5ª_P)

Confesso que chego ao fim desta acção de formação com a ideia de que a M. foi sobretudo uma facilitadora de encontros reflexivos entre docentes interessados em trabalhar o desenvolvimento moral dos alunos. E tal foi útil. (RF10_P)

No sentido da orientação era partir de um modelo e corrigir isto ou aquilo, no sentido da investigação era partir da realidade, analisá-la, compreendê-la, senti-la e melhorá-la. Este ou qualquer outro modelo é contestável. Mas é novo. Para mim foi uma novidade. Porque nós tentámos partir sempre da leitura do local onde trabalhamos. E a formação geralmente faz-se ao contrário, vem um professor, um formador, com modelos teóricos, é isto, isto, isto, e agora o que aprenderam apliquem. E nós aqui partimos do inverso. Eu gostei. E isto em todo o caso para nós é uma referência para seguir um modelo diferente. (EF8_P)

Contudo, no pólo dos aspectos negativos, não podemos deixar de destacar a metodologia referida como difícil ou causadora de insegurança (três professores nas reflexões finais, seis professores em entrevista). Esta dificuldade apresenta-se em ligação essencialmente à novidade metodológica para alguns professores, à exposição perante os outros, ao grau de exigência em termos de tempo da reflexão associada ao processo formativo. Alguns exemplos que consideramos interessantes põem em evidência isso mesmo:

Não é habitual fazer este tipo de formação em Portugal. Não estamos habituados (...) A sua formação deve ir para a frente enriquecendo e esclarecendo. Os professores também se assustam com o novo. E com a mudança. (EF5_P)

Os comentários foram ‘eu não tenho tempo’, ‘onde é que eu faço isto, como é que faço isso’, e depois, eu não vou escrever assim, isto é, puseram problemas acerca da qualidade da escrita e não pensaram que isto as poderia ajudar. Só pensaram no trabalho (...) Eu senti que tinham receio de se exporem. Sobretudo de se exporem, não de lidar com os problemas ou de dizer, mas de se exporem sim. (EF6_P)

E depois o investimento era muito grande, teria ser um ano suave (...) vi que era eu que não conseguia e que aquilo não era fácil (...) Fiquei com a sensação de que estávamos sempre a começar. Ou pelo menos que eu me tivesse apercebido, se calhar a falha foi da minha parte, mas nunca saí dali com a sensação de que ia trabalhar isto. (EF10_P)

Ao longo de oito anos no órgão de gestão tenho procedido a todos estes registos diários, mas a multiplicidade e o grau de exigência das minhas tarefas torna inviável a pesquisa e sistematização desses registos para os enviar para a formadora. (RF5_P)

Por seu lado, mais uma vez, o contexto difícil que se vivia nas escolas foi considerado um aspecto negativo desta formação, referido por quatro professores nas entrevistas:

Acho que com tanta coisa que se passa à volta da actividade de professor acabava por haver falhas. As pessoas estão em parte desmotivadas, com as dificuldades do contextos dos próprios alunos têm uma certa tendência para achar que não adianta fazer nada, que isto já está perdido, e depois porque as pessoas têm os seus próprios problemas que acabam por absorver mais tempo do que absorviam antes, de uma forma geral claro. (EF7_P)

Sendo o contexto um ano que foi terrível para mim, que foi o ano passado, eu estava num projecto em tinha mas cinco horas semanais, com miúdos absolutamente... às vezes era antes da formação, isso tirava-me completamente do sério. Mesmo sabendo que foi um ano difícil, e mesmo esta transição quebra qualquer possibilidade de... o ano foi de facto difícil, talvez noutra altura. (EF10_P)

Nota ainda para referências à insuficiência de material (dois professores), para conteúdos pouco motivadores nas sessões (um professor) e para um insuficiente envolvimento da formadora no processo de investigação-acção (dois professores nas

entrevistas e um professor na reflexão final): “Acho que devia ter sido mais moderadora [a formadora]. As pessoas gostam muito de contar o seu dia-a-dia, as suas problemáticas” (EF5_P); “Um projecto de investigação-acção tem necessariamente de ter a envolvimento da formadora, que também necessariamente motiva ou desmotiva os formandos” (RF8_P). Consideramos este último aspecto interessante questionando o nosso papel/envolvimento nos diferentes momentos do processo formativo. Apesar da observação de aulas, na perspectiva de amiga crítica, da análise continuada e partilhada das reflexões/observações, da dinamização das sessões de formação, promovendo o diálogo e a colaboração, entre outros aspectos, pensamos que o envolvimento na escola/com a escola poderia ter sido mais intensivo. Isto poderia ter facilitado mais os processos de investigação-acção colaborativos, aumentando a motivação e o comprometimento de todos.

Consideramos ainda que uma observação mais sistemática da sala de aula fosse também facilitadora destes processos, uma vez que o grupo expressou a necessidade de um acompanhamento constante por parte da formadora-investigadora.

Por fim, chama-nos a atenção um aspecto referido por uma professora na reflexão final: “Sinto que fui uma facilitadora de trabalho para o doutoramento da M. Senti que esse era o seu interesse principal” (RF8_P). Este aspecto leva-nos a questionar eticamente ainda alguns princípios da investigação-acção colaborativa, nomeadamente os definidos por Locke et al (2013), sendo que podemos assumir a diferença de envolvimento entre os diferentes participantes. É importante voltar pois de forma constante a alguns desses princípios, nomeadamente o ‘princípio da inclusividade’, procurando que todos os elementos do grupo mantenham o foco na investigação, sob pena de condicionar a colaboração efectiva.

7. *Síntese dos dados do Projecto*

A análise do conjunto de dados do Projecto, e que agora sintetizamos, centrou-se essencialmente em três eixos que vão ao encontro das três questões de investigação: a) o contributo dos processos formativos na mobilização de conteúdos éticos que dão sentido à prática docente; b) os efeitos da formação no pensamento ético e da acção dos professores e c) os efeitos da formação nos alunos, também no domínio ético.

A investigação-acção desenvolvida pelos participantes apresentou um carácter cíclico e a modalidade de investigação-acção desenvolvida, segundo a categorização de Carr e Kemmis (1986) situamo-la entre a prática e a emancipatória. A prática por, entre outros aspectos, os participantes terem aprofundado o diagnóstico dos problemas da prática a fim de a investigar e nela intervir, e por este processo ter suscitado a transformação de si próprios e dos seus alunos. A investigação-acção crítica por ter permitido aos participantes transformarem, em alguns aspectos, a vida da organização-escola onde trabalham emancipando-se, os professores, em relação a alguns hábitos/rotinas e por ter gerado processos colaborativos dentro da escola entre os participantes. Os projectos de intervenção desenhados, em todas as suas dimensões, foram a concretização mais real desta afirmação, com a criação nomeadamente de clubes/ateliers, com alteração de horários e provocando a mobilização de meios que actuam no processo de ensino-aprendizagem. O nosso papel foi de cooperação, auxiliando no processo reflexivo, teórico e de planificação, mas conferindo uma grande autonomia aos participantes, característica de uma modalidade crítica de investigação-acção.

Consideramos, contudo, que nem todos os professores tiveram o mesmo nível de envolvimento nas diferentes fases dos ciclos de investigação-acção, sobretudo no que se refere à sistematicidade das reflexões individuais e à observação e partilha dos dados. Pensamos que estas diferenças reflectem diferentes níveis de motivação e de interesse pela metodologia, mas também sabemos que a metodologia gerou dificuldades (tempo, exigência, espaço) e os contextos que se viveram nessa época nas escolas foram considerados difíceis por alguns participantes. Ainda aspectos ligados a questões pessoais podem ter influenciado a heterogeneidade do grupo.

Não obstante, consideramos que a acção de formação cumpriu os objectivos propostos e abordou os conteúdos planeados.

Analisámos como processos formativos específicos da investigação-acção: a leitura teórica e o debate conceptual, os processos de reflexão (diários, reflexões de sessão), a observação directa das práticas, a experiencição de actividades de formação ética em sessão, a planificação da acção, a intervenção/acção (concretizada essencialmente nos projectos desenhados pelos participantes) e a colaboração, processo transversal a toda a acção. Procurámos perceber a partir dessa análise, os conteúdos

éticos mobilizados, ao mesmo tempo que encontrámos indicadores de mudança associados a esses mesmos processos, entre outros aspectos, pelo efeito recursivo que demonstraram ter tido.

Apesar da recursividade se verificar em relação à maioria dos processos, foi mais premente na reflexão e na colaboração. Isto é, o desenvolvimento de práticas reflexivas promoveu, na grande maioria dos professores, o aprofundamento da própria reflexão ética. Simultaneamente, a partilha de ideias e opiniões, de métodos e práticas de formação ética traduziram-se em processos colaborativos dentro da escola. A abertura a questionamentos permanentes, pelo debate e diversidade de ideias, permitiu que a investigação-acção se constituísse favorecedora de uma construção partilhada de conhecimento no domínio ético. A análise conjunta dos diários e observações, permitiu também a partilha de momentos da vida profissional dos participantes, promovendo a construção de uma identidade profissional e ao favorecer a reflexão e o diálogo, facilitando a criação de comunidades de práticas. A colaboração provocou ainda dinâmicas de diálogo ético e traduziu-se também no desenvolvimento de trabalho conjunto no âmbito da formação ética dos alunos, de que os projectos de intervenção são a concretização.

No desenho dos projectos (e de outras práticas de formação ético-moral) tiveram lugar processos de transferência e transponibilidade de conteúdos, estratégias/actividades e procedimentos, pelo que a experiencição em sessão e posterior reflexão de diferentes actividades se apresentou uma estratégia formativa bastante importante, quer ao nível da planificação dos projectos quer da sua concretização. Processos isomórficos da formação, encontramos-los quer no domínio da formação ética dos alunos, com a introdução de novas práticas (nomeadamente as de promoção de reflexão ética e o desenvolvimento das turmas como comunidades democráticas de acção/intervenção, baseadas no diálogo e na colaboração).

Os dados do Projecto sugerem que a acção desenvolvida, a partir dos processos formativos enunciados, contribuiu para a mobilização de um conjunto de conteúdos éticos de que destacamos: o papel do professor enquanto educador moral; as abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos, problematizadas em função de questões teóricas e de resultados da investigação, mas também a partir da experiência e da reflexão. Relativamente às abordagens, realçam-se as ligadas quer ao modelo de

educação do carácter – em especial o professor como exemplo, a ética do cuidado e a dimensão afectiva na relação pedagógica – quer a modelos de desenvolvimento moral e de clarificação de valores. Percebe-se que a formação contribuiu para o desenvolvimento de uma abertura e integração de múltiplas estratégias, dentro de diferentes abordagens de formação ética.

Ainda dentro dos conteúdos éticos mobilizados, apontamos o bem do aluno e a justiça no ensino, bem como outros valores éticos norteadores da conduta dos professores, e os que se querem desenvolver nos alunos (o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, o trabalho, entre outros) e as concepções de ética e moral, de ética pessoal e profissional. Foram ainda problematizadas situações de carácter ético que decorrem da prática, nomeadamente situações dilemáticas no domínio ético. A reflexão individual (sob a forma de diários e reflexões escritas), os debates, a leitura teórica, a observação das práticas e a experiencição de actividades, são processos que conduziram à mobilização e aprofundamento destes conteúdos. Destacamos aqui que a experiencição poderia ter sido mais explorada, nomeadamente actividades como o muro de valores e a discussão de dilemas.

Ao mesmo tempo que os conteúdos éticos foram mobilizados, verificou-se um aumento da reflexão ética em relação aos diferentes conteúdos. Mostraram-se particularmente relevantes no aprofundamento da reflexão (para níveis aprofundados de reflexão dialógica e crítica) instrumentos como os diários, os incidentes críticos e/ou os debates conceptuais, em grande grupo, privilegiando-se a ética do diálogo e da discussão. A formação parece ter promovido um aumento significativo da consciencialização ética face a algumas questões, em especial ao papel do professor enquanto educador moral dos alunos, dentro da problematização de um conjunto de competências ético-relacionais, o que denota a importância dada também à ética da responsabilidade.

O enunciado anteriormente sublinha, pois, um conjunto de mudanças que a formação terá produzido nos professores no domínio da ética, relacionadas com a própria metodologia de investigação-acção. Nesse sentido, destacamos a potencialidade de estratégias de formação de professores como o recurso ao debate, em especial no aprofundamento do diagnóstico de situações problemáticas de domínio ético, mas também o debate conceptual em torno de pensamento ético e de acção. Destacamos

ainda a leitura teórica sobretudo a relacionada com estratégias/abordagens de formação ética, aliada à experiencição de actividades do mesmo domínio. A experiencição favorece o comprometimento com a acção, aumenta a segurança dos professores e favorece a planificação e a intervenção no domínio da formação ética dos alunos. A planificação de projectos de intervenção e a análise dessa intervenção favorece a colaboração entre professores, mas também influencia e/ou altera as práticas dos professores com os alunos.

Os dados, sobretudo os diários, mostraram a importância da reflexão, promotores de um aprofundamento reflexivo, para níveis de reflexão dialógica e crítica, onde a justificação da acção, o seu questionamento e (re)equacionamento se tornam mais evidentes. A análise conjunta dos diários promoveu a construção de uma maior identidade profissional nos participantes, ao mesmo tempo que aumentou a sua segurança face à acção ética. A reflexão sobre as sessões de formação mostrou-se também importante no questionamento e (re)equacionamento da própria dinâmica formativa.

Em suma, a formação ética de professores pela investigação-acção, entre outros aspectos, aumenta a consciencialização e a reflexão ética, eleva o conhecimento da prática de formação ética com os alunos, favorece a intervenção no mesmo domínio e mobiliza um conjunto de conteúdos éticos, passíveis de serem problematizados, que ajudam a construir o pensamento ético e a sustentar a acção dos participantes.

As mudanças referidas são sustentadas pela análise dos processos que efectuámos, pela análise do pensamento ético e da acção dos professores ao longo da formação, mas também pelas suas próprias percepções.

Baseando-nos na categorização de Caetano (2001, 2003), os dados apontam para mudanças nos professores nos domínios informativo, identitário, de acção/interacção, mas também no domínio valorativo.

Encontramos evidências de que a formação promoveu aprendizagem e mobilização de questões éticas, que cabem no domínio de uma mudança informativa. A formação favoreceu uma aprendizagem em vários domínios, nomeadamente ao nível conceptual. O pensamento ético dos participantes pautou-se, entre outros aspectos, por uma multirrefencilização, evidenciadas pelas diferentes definições de ética, pela construção da ética pessoal e por uma construção partilhada de visões/conduas que se

traduzem, pela maioria, numa posição favorável face à existência de um código deontológico da profissão docente.

Simultaneamente, a formação favoreceu uma aprendizagem ligada à resolução de problemas dos contextos reais, no domínio da ética, o que se prende com mudança do tipo acção/interacção. No mesmo domínio, a formação permitiu uma mudança na relação dos professores com os seus alunos e com diferentes agentes da comunidade educativa. Ainda no domínio das mudanças de acção/interacção realçamos a introdução de novas práticas, no âmbito da formação ético-moral dos alunos, bem como uma maior estruturação na planificação das práticas.

Por seu lado, os dados apontam para uma maior segurança, uma maior motivação e um aumento significativo do comprometimento, aspectos ligados à mudança emocional/identitária. As mudanças nos professores traduzem-se, pois, no aumento da confiança e da convicção face a questões éticas, em especial ao nível da intervenção. Este aspecto aponta para níveis de mudança de maior profundidade e extensão, segundo a categorização utilizada por Caetano (2001, 2003) no que respeita a níveis de mudança. Evidencia-se um aumento no comprometimento dos professores com a acção no domínio da formação ético-moral dos seus alunos, sustentada em convicções, processos cognitivos, emotivos e intuitivos e por conteúdos teóricos discutidos e explorados na formação. Também a experiência se apresentou fundamental no aumento deste comprometimento.

Por ter havido variação acerca dos valores que conduzem os professores na sua profissão e os que querem desenvolver nos alunos traduzida, por exemplo, nos projectos de intervenção - valores de altruísmo, amizade e solidariedade - consideramos a existência de mudanças no domínio valorativo.

A aglomeração de mudanças produzidas nos professores é, segundo Caetano (2001, 2003) indicador de níveis aprofundados de mudança, ligados à molaridade.

Percebemos que a investigação-acção como estratégia de formação de professores, promotora de práticas investigativas (em especial de diagnóstico aprofundado de situações problemáticas), colaborativas e de intervenção, terá favorecido mudanças na escola, mas em especial nos professores. Reforçamos mudanças de pensamento, mas sobretudo de acção que terão influência no próprio comportamento ético dos alunos e na resolução dos seus problemas reais. Percebe-se

uma melhoria em alguns aspectos, nomeadamente a melhoria nas relações e uma valorização acentuada da parte dos professores face ao cuidado/preocupação e afecto que dão aos alunos e que contribuem para uma formação ético-social dos mais jovens.

Cremos que a dimensão emocional da profissão docente deverá ser trabalhada na formação de professores, por facilitar, em grande medida a relação pedagógica, poder elevar a auto-estima e autonomia dos alunos e consequentemente contribuir para a sua formação global.

Embora saibamos a limitação do nosso estudo por não termos feito, enquanto formadora-investigadora, um acompanhamento sistemático em sala de aula, os dados indiciam mudanças nos alunos decorrentes desta acção de formação.

Muitas das mudanças apontadas nos alunos situam-se num plano que se intersecta com as mudanças dos próprios professores. Como pontos de intersecção entre a mudança dos professores e a dos seus alunos apontamos uma maior consciencialização e uma maior reflexão ética, nomeadamente uma maior abertura ao questionamento e ao confronto de ideias (no caso dos alunos com colegas e com os professores), o que produziu melhoria no relacionamento entre os alunos.

Como pontos de intersecção entre a formação de professores e a dos alunos destacamos também a mobilização e problematização de conteúdos éticos sobretudo os relacionados com valores como o respeito, a justiça, a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade ou a amizade. Para esta promoção contribuíram actividades como o debate, as assembleias, folhas/diários de valores, entre outras, que contribuíram para o aumento da consciencialização e para uma reflexão ética mais sistemática. As actividades e abordagens usadas pelos professores, conduziram à resolução de problemas de ordem ética, como a melhoria do entendimento entre alunos e professores e a melhoria no relacionamento entre alunos. Tinham sido apontadas como situações problemáticas nos alunos e turmas fenómenos de indisciplina e violência e a falta de valores éticos como a solidariedade, o respeito ou a tolerância. Também um elevado nível de desinteresse/desmotivação pelas actividades escolares, traduzido por exemplo no absentismo e ainda uma evidente falta de afecto e de estima de si. Sabemos que não foram resolvidas todas as questões (quer pela complexidade dos fenómenos, quer pelas condicionantes associadas ao desenvolvimento dos projectos). Contudo, houve indicadores de mudança nos alunos face às questões apontadas, como a melhoria nas

relações interpessoais e uma maior evidência de valores como respeito, solidariedade e tolerância.

A partir dos dados do Projecto (aliados ao que percebemos pelos dados das fases anteriores) é possível traçar linhas orientadoras para a formação ética de professores. Assim, a formação ética é favorecida por acções alargadas no tempo, onde se privilegiam momentos aprofundados de reflexão, nomeadamente referentes ao diagnóstico de situações problemáticas reais. Este aspecto condiz com modelos de formação centrados na escola com a participação activa das comunidades escolares.

A formação ética de professores não dispensa aspectos ligados a modalidades como a Oficina, de construção de materiais, de uma ligação mais imediata à prática e de experientiação, pelo que encontro de um equilíbrio entre a reflexão aprofundada, a leitura, o debate e a experientiação deve ser encontrado.

Apresentam-se muito interessantes instrumentos de reflexão como os diários, por permitirem aprofundar a reflexão ética, para níveis de reflexão crítica, ao mesmo tempo que permitem uma maior consciência da prática. Também o debate conjunto, pela ética do diálogo e discussão, é profícuo na mesma consciencialização e reflexão.

Mantemos, também, a importância dada à criação de redes colaborativas dentro da escola que devem alargar-se à direcção, pois as lideranças apresentam-se fundamentais na alteração de dinâmicas necessárias à construção de projectos, mas também aos pais, aos funcionários e a outros agentes que intervêm no processo educativo. Também consideramos profícua a colaboração das comunidades escolares com investigadores externos, que ajudam a alimentar os ciclos investigativos, nomeadamente na relação entre teoria e prática e na observação e análise das situações em estudo. A ligação de investigadores externos às salas de aula e aos professores, torna-se fonte de motivação.

Finalmente, considerando o papel da investigação-acção na mudança dos professores, da escola e dos alunos, concluímos ser uma metodologia de formação ética a valorizar.

CAPÍTULO VII - SÍNTESIS CONCLUSIVAS

O trabalho que se apresentou pautou-se por objectivos de intervenção no domínio da formação ética de professores e por objectivos na ordem da investigação dessa mesma formação. Assim, traçámos como objectivos do estudo, por um lado, promover e desenvolver formação ética de professores pela investigação-acção, em contextos colaborativos, centrada em situações-problema de relevância para os professores com vista à sua resolução e, por outro lado, analisar e compreender essa mesma formação, investigando a potencialidade da investigação-acção na formação ética dos professores e os efeitos que produz nos professores e nos seus alunos. Recorremos ao estudo de caso, usando uma estratégia de investigação-formação (Stenhouse, 1988), em que os dados de cada fase informam os da fase subsequente do nosso estudo.

Nesta compreensão concorreram processos de análise quer dos processos vividos em formação, quer das mudanças operadas, à semelhança do proposto por Hadji (1994) acerca da avaliação da formação. Por outro lado, procurou perceber-se os efeitos em diferentes focos, nomeadamente os propostos em outros estudos (e.g. Guskey, 2000; Oolbekkink-Marchand et al, 2014; Roldão et al, 2000) que apontam efeitos individuais e colectivos, os efeitos nas práticas lectivas, nas práticas institucionais e no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na formação.

O estudo orientou-se em função das nossas questões de investigação:

Q1) Como é que os processos formativos desenvolvidos permitem trabalhar e aprofundar questões éticas que dão sentido à prática?

Q2) Que mudanças ocorrem no pensamento e acção dos professores e, caso existam, que níveis de mudança se verificam?

Q3) De que forma a formação ética de professores pela investigação-acção favorece a formação ético-moral dos alunos, no sentido de promoção e desenvolvimento de estratégias adequadas a este fim, promovendo mudanças nos alunos de carácter ético?

Com efeito, desenvolveram-se duas acções de formação onde participaram vários professores, num total de 28, de diferentes agrupamentos de escolas da cidade de Lisboa. As modalidades de formação escolhidas foram uma Oficina (17 professores) e um Projecto de formação (11 professores). A primeira teve a duração aproximada de três meses e a segunda de oito meses. Desenvolveu-se ainda uma fase intermédia de

formação, de carácter informal, com dois professores da Oficina (tendo um integrado depois o Projecto) ao longo de dois anos lectivos.

A Oficina inscreveu-se no estudo *Pensamento e Formação Ético-Deontológica de Professores*, desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, coordenado por Maria Teresa Estrela. Isto significou um envolvimento dos elementos do grupo de investigação na concepção desta Oficina, na sua realização (tivemos a parceria de outra formadora em algumas sessões), na análise dos dados e na sua disseminação. Os dados da Oficina foram já parcialmente publicados, no âmbito desse estudo.

O Projecto de formação constitui-se como uma fase subsequente, informado pelos dados recolhidos nas fases anteriores. Embora fora do âmbito do estudo mais amplo, teve a profícua colaboração de alguns elementos do grupo, quer na sua concepção, quer em divulgações intermédias de resultados (e.g. Feio & Marques, 2013).

Apesar das limitações inerentes a um estudo como este, esperamos ter contribuído para o entendimento da formação ética de professores – assumindo posturas não generalistas, nomeadamente pela heterogeneidade dos participantes e pelos contextos muito específicos em que se desenvolveram as acções de formação – e para um melhor entendimento acerca do pensamento ético dos professores portugueses.

Ainda que ao longo da tese tenhamos procurado fazer sínteses conclusivas em diferentes momentos, o presente capítulo pretende fazer uma síntese geral do trabalho desenvolvido, procurando responder às questões da investigação, discutindo os resultados à luz do quadro teórico definido. Pretendemos ainda destacar os aspectos mais relevantes do estudo.

Q1) Como é que os processos formativos desenvolvidos permitem trabalhar e aprofundar questões éticas que dão sentido à prática?

A orientação geral das acções de formação desenvolvidas suportaram-se quer na revisão da literatura realizada, quer nos trabalhos desenvolvidos no projecto de investigação mais amplo. Como é descrito nos resultados desse estudo (Estrela & Caetano, 2010), privilegiou-se uma linha de acção que conjugava três vertentes: uma vertente conceptual (clarificação e debate de conceitos, perspectivas teóricas, princípios e valores), uma vertente investigativa (pela observação, análise e reflexão de situações

concretas) e uma vertente processual (através da experiencição de actividades de formação ética). A reflexão e a colaboração consideraram-se vertentes transversais a todo o processo formativo. Em termos mais específicos, as formações orientaram-se de acordo com os próprios processos vividos, por uma perspectiva flexível, onde o contributo dos professores participantes foi determinante.

Destacamos como centrais os processos formativos associados à investigação-acção: a leitura teórica e o debate conceptual, a reflexão, a observação, a colaboração, a planificação e a intervenção e a experiencição de actividades específicas. Destacamos ainda como fundamentos teóricos associados a este estudo: a) uma formação centrada na escola e na sala de aula, no domínio da formação ética (e.g. Estrela, Eliseu & Amaral, 2009; Korthagen, 2009); b) uma formação orientada para a observação, reflexão e indagação das práticas (e.g. Elliott, 2007a; Estrela & Estrela, 2001; Hargreaves, 2007); c) uma formação assente na colaboração (e.g. Caetano, 2001; Estrela, 2010b; Flores et, 2009); e) uma formação com vista ao diagnóstico e resolução de problemas (e.g. Elliott, 2007a; Estrela, 2010b).

Os processos enunciados permitiram, em ambas as acções, mobilizar e problematizar questões e conteúdos éticos. Apesar dos conteúdos éticos mobilizados se terem centrado, em grande parte, em estratégias/abordagens de formação ética dos alunos, no papel dos professores nesse domínio e na resolução de problemas de carácter ético na escola/turmas/alunos, a formação não dispensou, antes integrou, profícuas discussões no domínio ético, como definições de ética, relação entre ética pessoal e profissional, posições face à existência de um código deontológico na profissão, e discussões em torno dos valores éticos. Também se abriu espaço à discussão de dilemas/tensões éticas vividas.

Os resultados apontam para diferentes definições de ética, pelos mesmos participantes, destacando-se uma ética enquanto reflexão (como assinalado por exemplo por Baptista, 2005; Cortina, 2000), mas também enquanto acção e relação com outro. A reflexão, a acção e a relação estão associadas a princípios e valores éticos, como o respeito, a justiça, a responsabilidade, entre outros. Também se percebeu uma multirreferencialização, associada a definições de ética, mas também à construção de uma ética pessoal e sua relação com a ética profissional.

Foi possível apurar o papel da subjectividade ética ao longo da formação, nomeadamente nos diálogos/debates que ocorreram nas sessões de formação, o que possibilitou a emergência de um pensamento ético contextualizado e de uma diversidade de acções educativas a nível ético-moral. Por exemplo, as intervenções em sala de aula sublinharam a necessidade de resolver situações problemáticas a partir de saberes práticos ou construídos a partir da prática, com referências mais contextualizadas.

Os nossos resultados permitem inferir, ainda, que os processos formativos contribuíram para uma construção de carácter deontológico dentro dos grupos de formação, à semelhança do que foi apurado em outros estudos (e.g. Duarte, 2009; Marques, 2010). Isto é, através dos processos argumentativos e dialógicos construiu-se um maior entendimento ético entre os participantes, nomeadamente ao nível de princípios e valores, o que se traduziu no domínio das suas actuações. Aceita-se, assim, a possibilidade de se chegar a entendimentos éticos pelo debate e deliberação (do bem, do bom, do justo), à semelhança do proposto por Strike e Soltis (1998), sustentados em pensamentos multirreferenciais e complexos neste domínio.

Os resultados enfatizam uma ligação entre o pensamento ético e a acção, nomeadamente no que diz respeito aos valores éticos (destaque para valores de justiça, respeito, amizade, solidariedade) e a estratégias de formação ética, também em consonância com uma discussão axiológica e com o recurso a discussões dilemáticas no domínio ético.

A análise conjunta dos dados permite-nos concluir que os processos de formação vividos contribuíram em larga medida para a mobilização de conteúdos éticos e para a sua reflexão. Também permitiu o aumento quer da consciencialização ética, quer do comprometimento com a mesma na maioria dos professores participantes, de ambas as acções de formação.

Como o dissemos anteriormente, um dos principais conteúdos éticos mobilizados foi o papel do professor enquanto educador ético-moral dos seus alunos. Consideramos que este conteúdo foi ao encontro das expectativas da grande maioria dos participantes, de ambas as acções de formação.

Ao longo da formação, a representação deste papel foi sendo expressa (quer em momentos individuais, quer colectivos) e os dados indicam que, em ambas as acções, os

participantes elevaram a consciencialização enquanto educador moral. O aumento desta consciencialização, associado a um aprofundamento da reflexão, ao aumento do conhecimento (teórico e prático), a uma maior segurança e a um maior nível de comprometimento, traduziram-se numa orientação das práticas de planificação e na própria intervenção junto dos alunos.

Estes aspectos aparecem em ambas as acções de formação, embora possamos associá-los, em níveis diferentes, a processos distintos. Assim, na Oficina, a experientiação e reflexão de actividades de formação ética (como o muro de valores ou a discussão de dilemas) aparece destacada pelos professores na influência que teve nas suas práticas.

No Projecto, os dados apontam para que tenha sido determinante a reflexão associada aos projectos, em especial os momentos aprofundados de diagnóstico de situações problemáticas dos contextos reais, quer colectivos (pelo debate), quer individuais (em especial os diários e os incidentes críticos).

Fica claro que um equilíbrio entre a experientiação e a reflexão (conjunta e individual) se apresenta profícuo na planificação da acção e na própria intervenção na formação ético-moral dos alunos. Aliados a esses, outros processos contribuíram para uma intervenção mais informada e integrada e para a resolução de problemas neste domínio, como a leitura de textos teóricos, sobretudo a ligada a abordagens de formação ética e a colaboração, em especial a partilha de experiências, ideias e métodos de acção entre os professores.

Percebemos ainda que a questão ética problematizada – o papel do professor na formação ético-moral dos alunos – através de diferentes processos formativos, para além de promover maior reflexão e consciencialização, pode contribuir para elevar níveis de responsabilização dos professores face a esse papel. cremos que os projectos de intervenção são disso uma concretização, mas também os discursos produzidos pelos participantes das acções, ao longo do tempo.

Se a formação, em ambos os casos, contribuiu para o debate em torno da responsabilização dos professores face à formação ética dos alunos, contribuiu para a integração de novas práticas e para o reforço de outras no mesmo domínio, baseadas sobretudo na educação para valores éticos mais valorizados, como o respeito, a justiça e a responsabilidade. Podemos prever uma articulação entre a responsabilização dos

professores e a dos próprios alunos, traduzida no caso destes, em actividades dos projectos de participação democrática na escola. Como exemplo apontamos a promoção da discussão ética na escola (como as assembleias de turma), ou a criação de clubes/*ateliers* (no caso do Projecto) onde os alunos assumiam um papel preponderante na sua concepção e no seu desenvolvimento. Exemplos como estes, em que se promove nos alunos maior responsabilização, foram apresentados em outros estudos que abordam esta temática (e.g. Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro, 2008).

Pelo enunciado, destacamos que por acção dos processos específicos de investigação-acção, se tenha verificado, em ambas as acções de formação (para a maioria dos professores), um movimento de expansão e integração de práticas de formação ético-moral dos alunos. Este movimento sugere uma perspectiva cada vez mais holística de formação ética, onde se integram abordagens desenvolvimentistas, modelos de educação do carácter e modelos de clarificação de valores. Os dados apontam ainda para que não se tenham abandonado práticas mais endoutrinadoras de formação.

Encontramos similitudes nas duas acções de formação, embora também encontremos diferenças. Por exemplo, em ambos os casos encontrámos, com frequência, indicadores da aceitação do professor como modelo e do aproveitamento de diversas situações para promover a reflexão ética dos alunos, quer enquadradas em perspectivas desenvolvimentistas, quer em modelos de clarificação de valores. Contudo, destaca-se na Oficina, o recurso ao muro de valores e à discussão de dilemas morais e, no Projecto, a veemente participação dos alunos na vida da escola, com a criação e desenvolvimento dos *ateliers*, por exemplo, em conjunto com os professores, funcionários e pais. Também se destacou no Projecto a valorização de uma base afectiva na vida moral na sala de aula (em especial em três professores).

Nas diferenças entre os dois casos neste domínio, destacamos que os professores do Projecto (em especial os que desenvolveram processos mais sistemáticos de reflexão) demonstraram maior valorização da ética do cuidado face aos participantes da Oficina. Estes apresentaram nos seus projectos e discursos, a introdução do muro de valores nas práticas de discussão de dilemas, folhas/diários de valores, decorrentes da experientiação, e debate em torno destas actividades, em sessão.

Embora reconheçamos a impossibilidade de generalização, associada a estudos como o nosso, o esquema seguinte (Figura 21) procura ser a representação da planificação e intervenção dos participantes do estudo no domínio da formação ético-moral dos seus alunos, que pode orientar a actuação de outros professores no mesmo domínio. A figura, embora inspirada no esquema de Seíça, Oliveira e Mourinha (2010) – que integrou dados da Oficina – foi adaptado de acordo com os resultados deste estudo:

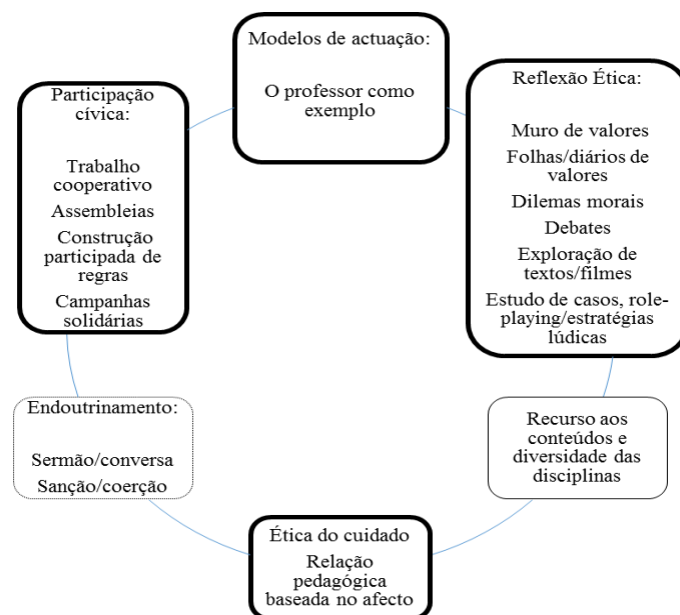


Figura 21 – Estratégias e actividades de formação ético-moral dos alunos

Pelo diferente traçado com que apresentamos as estratégias e actividades de formação ética, o esquema salienta algumas diferenças entre as abordagens mais valorizadas e utilizadas pelos professores, no decorrer das acções de formação.

Salientamos assim que, a partir dos processos formativos se promoveram práticas de formação ético-moral dos alunos ligadas a modelos de educação do carácter, pela valorização do professor como exemplo, pela participação em campanhas de solidariedade, pela valorização da ética do cuidado e da relação pedagógica baseada no afecto. Salientamos também o recurso a abordagens desenvolvimentistas da moralidade de que a exploração de dilemas, de textos/filmes ou casos, o debate, o trabalho cooperativo, as assembleias ou a construção participada de regras, são bons exemplos. Também são visíveis estratégias baseadas no modelo de clarificação de valores, como o muro de valores, o role-playing, o estudo de casos e o debate, que pretende evidenciar a

neutralidade do professor face aos valores dos alunos. Percebemos que estratégias semelhantes podem enquadrar-se em abordagens diferentes e que a tendência geral dos participantes foi a integração dessas diferentes abordagens. Por fim, salientamos a redução, mas não a rejeição/eliminação, em ambos os casos do estudo, do recurso ao endoutrinação na formação ético-moral dos mais jovens.

De acordo com o apresentado, os projectos dos professores foram uma forte evidência da mobilização dos conteúdos éticos trabalhados, em especial os que se relacionam com os valores éticos e com as abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos. Enquanto processos formativos, a planificação e a própria intervenção favorecem a reflexão e aprofundamento de questões éticas.

Como síntese, na resposta à presente questão de investigação, salientamos a associação entre os processos formativos e os conteúdos éticos mobilizados. Em ambas as acções de formação, os processos de discussão/diálogo/debate e argumentação durante as sessões de formação contribuíram para a construção e consciencialização de conceitos éticos (ligados a definições de ética, às origens da ética pessoal e à sua relação com a ética profissional), ao mesmo tempo que geraram condutas éticas dos professores e práticas de promoção ética nos alunos (ligadas sobretudo a valores éticos e a abordagens/estratégias de formação). A discussão surgiu ainda associada às competências e funções do professor, em particular o papel do professor como educador ético-moral, e a um aumento da consciencialização e responsabilização desse papel.

A experientiação em sessão associou-se à formação ético-moral dos alunos – abordagens, estratégias, valores éticos – e foi promotora de reflexão ética, de tomadas de posição e de intervenção, nomeadamente por processos de transferência e transponibilidade (Hargreaves, 1999). A planificação e desenvolvimento dos projectos traduzem, em larga medida, a mobilização de conteúdos referidos. A leitura e análise de textos de autor mostrou-se também sustentadora da planificação e da acção no mesmo domínio.

A leitura e análise de normativos legais favoreceu o aumento da consciencialização do papel dos professores na educação moral dos alunos e os textos de autor (no domínio da ética) promoveram a reflexão ética em torno de conceitos e concepções. Também as leituras em torno da metodologia de investigação-acção

permitiram um maior conhecimento e um maior envolvimento na própria formação. Ao mesmo tempo, aliadas com as práticas metodológicas desenvolvidas, permitiram aos participantes definirem as potencialidades da investigação-acção, de onde se destaca um maior conhecimento da prática e uma actuação na resolução de problemas éticos. Este aspecto reflectiu-se ainda numa transferência de processos investigativo-formativos para a sala de aula com os alunos (reflexão, colaboração, análise).

A reflexão individual foi um processo constante e transversal em ambas as acções de formação. Actuou na mobilização dos diferentes conteúdos éticos enunciados, sobretudo em torno do papel do professor enquanto educador moral e dos valores éticos (de conduta e a promover nos alunos), bem como em torno da actuação que decorre desse papel. Os processos reflexivos promoveram uma articulação entre teoria e prática, à semelhança do proposto por autores de referência como Schön (1991a, 1996). Os mesmos revelaram-se também facilitadores na construção de uma identidade profissional, aspecto que corrobora estudos anteriores (e.g. Bahia et al, 2005; Estrela, 2010a), focando também aspectos ligados à missão da profissão docente (cf. Korthagen, 2009). Reforçamos assim a reflexão como uma oportunidade de desenvolvimento profissional (Schön, 1991a, 1996) por, nomeadamente, integrar e aprofundar questões éticas (Le Page et al, 2005).

De entre os instrumentos utilizados, os diários destacaram-se na facilitação da reflexão em torno dos aspectos referidos anteriormente, como o de missão e de identidade profissionais no domínio da ética. A observação das práticas traduzida nos diários incidiu, sobretudo, sobre comportamentos éticos dos alunos e sobre as situações problemáticas dos contextos reais. Ao mesmo tempo destaca-se a reflexão em torno de estratégias de formação ética dos mesmos. Assinalamos que os diários foram um instrumento de observação e reflexão que permitiu o aprofundamento destas questões, nomeadamente por neles serem mobilizados níveis de reflexão dialógica e crítica, no domínio ético (Handal & Lauvas, 1987; Hatton & Smith, 1995; Valli, 1992). Assim, consideramos que os professores que os utilizaram de forma sistemática atingiram níveis mais aprofundados de reflexão ética face aos que não o fizeram.

A observação através dos incidentes críticos (com recurso à tabela de observação construída) foi também um instrumento facilitador, no mesmo sentido que os diários.

Também a colaboração foi um processo transversal às acções de formação e foi vivida em diferentes momentos: no diagnóstico de situações problemáticas de origem ética, na análise de documentos da investigação (como os diários), na construção da intervenção sob a forma de projectos e na procura de soluções para situações problemáticas. A colaboração foi demonstrada pela partilha de ideias, materiais e experiências, nomeadamente na intervenção ética junto dos alunos. Simultaneamente, a colaboração foi vivida nos debates/discussões em torno da ética, em particular no domínio dos valores (de actuação e intervenção) e dos dilemas. Estes debates surgiram quer decorrentes da experiencição de actividades e das leituras teóricas, quer decorrentes de situações concretas vividas em contexto escolar.

Ainda que os processos formativos tenham sido vividos de forma heterogénea entre os participantes e tenham existido diferenças entre as duas acções de formação, podemos concluir que a metodologia adoptada permitiu um maior conhecimento das práticas e dos seus problemas ao nível ético e permitiu equacionar soluções para os mesmos. Nesse sentido facilitou e informou a intervenção na formação ética dos alunos.

Destacamos que processos de experiencição, apoiados por processos de reflexão sistemática, concorrem para a reflexão acerca da acção educativa que envolve considerações acerca de questões éticas no ensino (como as questões do bem e de justiça). Isto leva a crer que a investigação-acção se afigura como uma estratégia privilegiada de reflexão e de orientação da acção dos professores, ao mesmo tempo que de mudança e desenvolvimento.

Q2) Que mudanças ocorrem no pensamento e acção dos professores e, caso existam, que níveis de mudança se verificam?

Para responder à segunda questão de investigação foi necessário cruzar diferentes dimensões de análise. Procurámos compreender as mudanças decorrentes das acções de formação, através da análise dos processos formativos, dos discursos e das práticas dos professores no domínio ético e de acordo com as suas percepções face a essas mudanças.

Em termos gerais, o nosso estudo salienta como efeito a recursividade dos próprios processos, nomeadamente ao nível da reflexão, da observação, da planificação, da intervenção e da colaboração. Este aspecto vai ao encontro de outros estudos

realizados em torno da investigação-acção, como o Locke et al (2013), que apontam para o efeito recursivo dos processos formativos.

Sabemos que existiram diferenças entre os vários participantes, sendo estas menos acentuadas ao nível dos grupos. Isto significa que apontamos para diferenças individuais dentro dos grupos, mas para conclusões semelhantes na análise comparativa dos dois casos. Com efeito, traduzimos, em termos genéricos, o efeito da recursividade, mas também da intersecção entre processos-efeitos da formação desenvolvida, na figura seguinte (Figura 22):

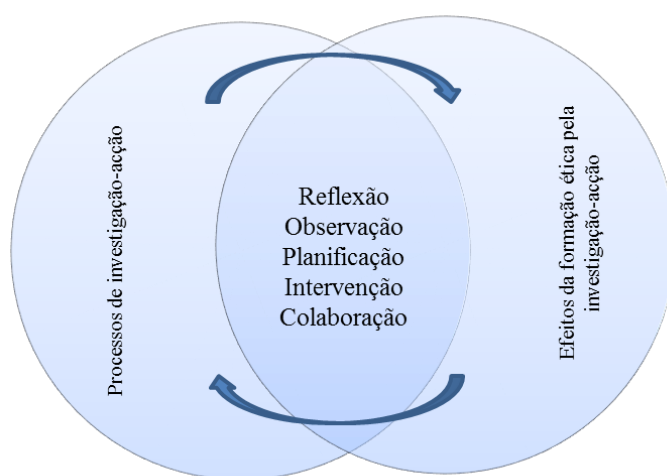


Figura 22 – Intersecção e recursividade entre os processos formativos e os efeitos da formação nos professores

As dimensões integradas na figura dizem respeito a mudanças operadas quer no domínio individual (maior reflexão, maior estruturação na planificação, intervenção, maior preocupação com a observação), quer no domínio colectivo (salientando-se os relativos à colaboração).

Vimos na questão anterior que os processos formativos se associaram a mudanças de diferentes tipos, quer ligadas a práticas de formação ético-moral dos alunos, quer ligadas a processos de pensamento dos professores, como o aumento da reflexão ética e da consciencialização. Percebemos, ainda, que os processos favoreceram a aprendizagem teórico-conceptual e a explicitação de valores éticos e sua (re)conceptualização. Os processos também favoreceram a construção de uma identidade profissional, em parte associada ao professor como educador moral.

Com isto, podemos traçar tipos de mudanças decorrentes da formação vivida, suportando-nos da categorização usada no estudo de Caetano (2001, 2003).

Consideramos que ocorreram mudanças do tipo informativo, ao nível dos saberes e conteúdos, nomeadamente por considerarmos que se aprofundou um quadro teórico-conceptual e se organizou o conhecimento, ao longo das acções de formação. As mudanças traduziram-se ainda pela integração de novas abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos. Para estas mudanças contribuíram as leituras teóricas e o debate conceptual, a reflexão e a colaboração mas também aspectos ligados à experientiação de actividades.

Verificamos também mudanças ao nível dos processos de pensamento, nomeadamente por considerarmos a reflexão como efeito decorrente da formação, que se manteve em vários participantes mesmo depois do fim das acções de formação, evidência que encontramos na fase intermédia do estudo. O aumento da consciencialização ética verificada na grande maioria dos professores é também da ordem dos processos de pensamento. Para estas mudanças contribuíram, nomeadamente, as reflexões (colectivas e individuais), a leitura teórica, a colaboração (partilha de ideias, de métodos, de experiências) e também a experientiação. Destacamos ainda a planificação dos projectos e a própria intervenção, bem como os processos de observação das práticas, processos que promoveram as mudanças deste tipo.

As mudanças de acção/interacção traduziram-se numa maior colaboração entre professores e numa maior estruturação da planificação. O estudo mostrou que a colaboração se manteve durante as acções de formação, mas tendeu a perder força em períodos posteriores devido a variadas condicionantes, em especial no primeiro caso de formação. Alguns professores afirmaram uma maior estruturação da planificação no domínio da formação ético-moral dos alunos, a partir da formação desenvolvida.

As mudanças operadas nas práticas traduziram-se também pela utilização de novas abordagens e estratégias e pela (re)organização de outras, fruto dos processos formativos vividos. A integração de práticas no domínio da formação ético-moral dos alunos foi evidenciada, em larga medida, pelos projectos de intervenção. Destacam-se estratégias associadas à educação do carácter, a modelos de desenvolvimento moral e de clarificação de valores.

Os resultados apontam também para mudanças de carácter valorativo, traduzidas por uma maior consciencialização, concepção e comprometimento face a valores considerados importantes quer na conduta profissional, quer na formação ética dos alunos. A valorização de aspectos ligados ao bem e à justiça foram bastante enfatizados, destacando-se o cuidado, a solicitude, a compaixão e a responsabilidade dos professores. Mas a consciencialização ética não se reduz aos valores. Ficou patente, como vimos, uma maior consciencialização face ao papel do professor enquanto educador moral dos seus alunos ou em relação a abordagens e estratégias de formação ético-moral dos alunos.

É possível ainda inferir outras mudanças, no que respeita a aspectos de ordem motivacional e atitudinal que se traduzem no aumento da motivação e da confiança dos professores no domínio da formação ética dos alunos, nos docentes que participaram em ambas as acções de formação.

Também neste domínio se verificou uma maior abertura à exploração da dimensão emocional do ensino no domínio da formação ética, uma maior atenção e compreensão dos alunos e, consequentemente, uma melhoria na relação professor-aluno, em especial em alguns professores do Projecto. Percebemos pela análise realizada que para alguns, a formação facilitou um olhar mais atento sobre os alunos.

De acordo com o apresentado, podemos concluir que as mudanças se operaram quer no domínio cognitivo, quer no domínio emocional (duas áreas de mudança propostas, por exemplo, nos trabalhos de Guskey, 2000), quer ainda no domínio processual. O nosso estudo indica também que ambas as acções de formação contribuíram de forma significativa para o aumento do comprometimento da maioria dos participantes quer com a intervenção ética, quer com processos de investigação-acção e para o aprofundamento da reflexão ética.

Embora conscientes de que esses processos se entrecruzam e integram, é possível, com os dados disponíveis, realçar relações mais específicas entre processos e mudanças associadas. Reagrupamos os processos num primeiro quadro (Quadro 78), salientando os que mais claramente organizam os ciclos de investigação-acção (leitura teórica, reflexão, observação, projectos, colaboração), de forma a integrarmos num segundo quadro (Quadro 79) aqueles que estão associados à experienciação, em situação de formação, de actividades de formação ética:

Quadro 78

Principais mudanças nos professores associadas aos processos de investigação-acção (adaptado de Caetano, 2010a)

Mudanças	Leitura teórica e debate conceptual	Reflexão e Observação	Colaboração	Projectos (planificação e intervenção)
Ao nível dos valores e sua organização	Induz o questionamento de valores de conduta e a desenvolver nos alunos	Promove o questionamento dos valores Favorece a convicção/segurança face a valores éticos Favorece a deliberação axiológica	Imprime maior segurança na conduta em termos de valores Promove a partilha valores éticos Favorece o trabalho conjunto no domínio da educação para os valores	Induzem o questionamento de valores a desenvolver nos alunos Favorecem e traduzem o trabalho de valores éticos
Ao nível do conhecimento	Aquisição, alargamento, organização e diversificação do conhecimento sobre o tema Apropriação, clarificação e aprofundamento de conceitos Maior compreensão da presença ética na vida profissional – conhecimento das práticas e comprometimento com as mesmas	Maior conhecimento das práticas e comprometimento com as mesmas Maior conhecimento/entendimento dos alunos Maior compreensão e aprofundamento das situações problemáticas dos contextos Maior entendimento das abordagens à formação ético-moral dos alunos	Maior conhecimento a partir da partilha de ideias, métodos, experiências	Maior conhecimento das práticas e comprometimento com as mesmas Maior conhecimento/entendimento dos alunos Maior compreensão e aprofundamento das situações problemáticas dos contextos Maior entendimento das abordagens de formação ético-moral dos alunos
Ao nível da reflexão	Aprofundamento da reflexão ética, técnica e prática Aumenta a consciencialização	Aprofundamento da reflexão ética para níveis dialógicos e crítico Aumenta a consciencialização Promove a sistematização da reflexão Favorece a justificação da acção ética com os alunos e escola	Favorece a partilha de ideias, diálogo/discussão	Aprofunda os níveis de reflexão que justificam as acções
Ao nível das práticas	Maior conhecimento das práticas Mudança e integração de práticas na sala de aula Maior consciência das formas de estar na sala de aula e na escola	Maior conhecimento das práticas e comprometimento com as mesmas Promove a resolução de problemas Aprofundamento da reflexão sobre as práticas e das suas situações problemáticas Favorece maior segurança nas práticas Maior consciencialização da acção e dos seus efeitos	Favorece o trabalho conjunto na prática Favorece a partilha favorável à intervenção Eleva a segurança na prática com os alunos Aumenta a consciencialização e o comprometimento	Aumenta a organização e estruturação da planificação e da prática Introdução de novas práticas de formação ético-moral dos alunos Aumenta a consciencialização e o comprometimento com as práticas de formação ética Permite a resolução de problemas éticos em contexto real Favorece o entendimento/compreensão dos alunos Permite a melhoria da relação pedagógica Induz maior segurança
Ao nível do grupo	Desenvolvimento da identidade profissional, em especial no que respeita ao papel de educador moral Aumento da coesão do grupo	Promove a reflexão colectiva Confere maior identidade profissional dentro do grupo	Promove o trabalho conjunto e a partilha Aumenta a segurança no trabalho colaborativo Provoca mudanças na escola	Promove a colaboração e o trabalho conjunto Confere segurança

A leitura e o debate apresentaram efeitos semelhantes nos dois casos. A colaboração, embora presente em ambos os casos, mostrou-se mais alargada no caso do Projecto, pelo facto de envolver a direcção da escola e pela mobilização de mudanças na dinâmica escolar.

O papel que a escrita dos diários teve no aprofundamento da reflexão e a sua análise para a criação de uma maior identidade profissional – no caso do Projecto – foi evidente.

A reflexão no Projecto favoreceu um maior aprofundamento do diagnóstico de situações problemáticas no domínio da ética, bem como na busca de soluções para os resolver. Os projectos deste segundo caso, foram mais favorecedores de práticas ligadas ao cuidado e ao afecto. Os projectos da Oficina foram, em larga medida, sustentados pela experientiação de actividades que se transpuseram, de forma quase imediata, para as práticas. São exemplos o muro de valores e os dilemas.

O quadro seguinte (Quadro 79) diz respeito à síntese das mudanças associadas à experientiação, nas sessões, de actividades de formação ética, e mais uma vez corresponde aos dois casos. Destacam-se na Oficina as actividades referidas anteriormente e no Projecto o estudo de casos e o role-playing:

Quadro 79

Principais mudanças nos professores associadas a estratégias de formação ética (adaptado de Caetano, 2010a)

Mudanças	Muro de valores	Análise e discussão de dilemas	Estudo de casos e role-playing
Ao nível dos valores e sua organização	Explicitação de valores, maior consciência e organização	Induz o questionamento de valores	Induz ao questionamento de valores
Ao nível do conhecimento		Conhecimento sobre abordagens e estratégias de educação ético-moral dos alunos e dos seus efeitos	Conhecimento sobre abordagens e estratégias de educação ético-moral dos alunos e dos seus efeitos
Ao nível da reflexão	Aprofundamento da reflexão e mobilização de conteúdos éticos	Induz ao questionamento de práticas Conduz a uma reflexão crítica Reflexão sobre abordagens e estratégias de educação ético-moral dos alunos e dos seus efeitos	Promove o aprofundamento da reflexão
Ao nível das práticas			

	Introdução do muro de valores no trabalho ético com os alunos	Actuação ética mais fundamentada e de formação ética dos alunos Introdução da discussão de dilemas no trabalho ético com os alunos	Promove a resolução de problemas Transferência para a sala de aula
Ao nível do grupo	Contributo para maior coesão de grupo e maior coerência entre os valores de todos	O debate e a partilha permitem uma consciencialização de diferenças e semelhanças entre professores	Encontra formas de actuação comuns

As actividades descritas tiveram um importante papel na movimentação do ciclo da investigação-acção. Isto, em termos gerais, porque contribuíram para: a) a colaboração entre os participantes (e com a formadora-investigadora); b) a reflexão ética, com carácter dialógico e crítico, em muitos momentos, e de justificação da acção ética. Através da reflexão alguns professores chegaram à base moral e ética das suas acções (Handal & Lauvas, 1987); c) permitiram a experiencição promotora de processos isomórficos para a acção/intervenção em sala de aula.

Segundo Oja (1989) o desenvolvimento do professor encerra, entre outros aspectos, um desenvolvimento moral e ético, descrito pela possibilidade de construir juízos morais que os afastam de uma conformidade inquestionada. Pensamos que a formação desenvolvida terá sido um contributo nesse sentido, pelo questionamento que promoveu. Ao mesmo tempo, pode encarar-se como um contributo para o aprofundamento conceptual e para um entendimento mais complexo, diferenciado e informado de si e dos outros, naquilo que Oja (1989) classifica de maturidade do ego.

Pensamos que o nosso estudo corrobora, em síntese, alguns dos aspectos elencados por Zeichner (2003) e Zeichner e Noffke (2010) acerca investigação-acção, acrescentando uma maior ligação às dimensões éticas. Destaque para:

- O contributo da investigação-acção para mudanças de ordem profissional e pessoal, incluindo mudanças de natureza política no domínio da educação/formação;
- Maior proactividade na relação com a autoridade da escola, em particular na segunda acção de formação;
- Aumento da auto-estima e autoconfiança de alguns professores;
- Maior relação e coerência entre a teoria e a prática;

- Maior estruturação e integração do conhecimento, em torno de concepções e práticas mais holísticas de formação ética;
- Maior flexibilidade de alguns professores e maior abertura a novas ideias;
- Maior abertura à comunicação e à colaboração entre professores;
- Melhor entendimento e compreensão dos alunos;
- Maior comprometimento face à formação ética dos alunos e a processos investigativos no mesmo domínio.

De acordo com os níveis de mudança definidos no estudo de Caetano (2001), pensamos que as acções de formação terão promovido, em grande parte, aos professores: a) mudanças mais duradouras (menos efémeras) por perdurarem para além do fim das acções (em especial no domínio da acção); b) mudanças extensas e sistemáticas, por facilitarem a transferência e transponibilidade a contextos diferentes dos vividos na formação e c) mudanças que correspondem a um crescendo nas convicções e comprometimento dos participantes no domínio da ética, em particular com os seus valores e com a formação ética dos seus alunos. Por tudo isto, mas também porque essas mudanças se enraízam num pensamento reflexivo e consciente, se organizam e integram em torno de perspectivas mais holísticas, se poderá falar numa maior profundidade e complexidade das mudanças operadas.

Q3) De que forma a formação ética desenvolvida pela investigação-acção favorece a formação ético-moral dos alunos, promovendo mudanças de carácter ético nos alunos?

Sabemos que existe um espaço de intersecção entre a formação dos professores e a formação dos alunos (Estrela, 2010a) e propusemo-nos a contribuir para a sua clarificação. Pelo que nos diz a literatura neste domínio (e.g. Guskey, 2000), o desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente pela formação, favorece mudanças das suas práticas e a mudança dos seus alunos.

A formação ética de professores desenvolvida pela investigação-acção contribuiu para aspectos relativos à formação ético-moral dos alunos:

- Para a reflexão dos professores sobre formação ético-moral dos alunos, aumentando a consciencialização do seu papel e o seu comprometimento com a intervenção que gerou essa mesma intervenção;
- Para a experiencição de actividades/estratégias que, por isomorfismo, foram experimentadas/desenvolvidas com os alunos;
- Para maior conhecimento de abordagens de formação ética que informaram e permitiram integrar novas práticas utilizadas com os alunos/turmas;
- Para um olhar mais atento dos professores face aos alunos, procurando uma maior compreensão e levando a diferentes actuações com os alunos baseadas nomeadamente na empatia e no cuidado;
- Maior motivação e segurança dos professores para práticas mais democráticas e justas na escola, podendo os alunos usufruir dessas mesmas práticas.

A promoção e o desenvolvimento de estratégias adequadas à formação ética dos alunos foram discutidas largamente nos capítulos anteriores, expressas nomeadamente pelos projectos de intervenção desenhados na formação. O esquema que desenhámos na resposta à primeira questão de investigação permite identificar as diferentes estratégias e abordagens nesse domínio. De seguida iremos desenvolver um pouco mais a sua operacionalização, de forma a clarificar a associação com as mudanças identificadas nos alunos.

Voltamos a destacar que ao longo da formação, a intervenção foi pensada/informada segundo diferentes perspectivas. Através de abordagens cognitivo-desenvolvimentistas da moralidade (Lourenço, 1998; Oser, 1986) como a discussão de dilemas morais, na Oficina. Na mesma linha, em ambas as acções, promoveram-se sistemas mais democráticos na escola (como a criação e o desenvolvimento de “espaços” deliberativo-colaborativos como as assembleias, os clubes/ateliers, as campanhas de solidariedade e os debates de questões éticas) que prevêem uma maior aceitação das normas e uma maior consciencialização de valores democráticos, de empatia, de entreajuda e a melhoria na resolução de conflitos.

Em ambos os casos do estudo, se valorizou o professor como exemplo/modelo (Alte da Veiga, 1989; Baptista, 2005; D'Orey da Cunha, 1996), aspecto que promove de acordo com a abordagem de formação de carácter e de um entendimento da ética enquanto virtude. Esta perspectiva posta em prática favorece a melhoria dos

comportamentos éticos dos alunos. Por seu lado, no Projecto, valorizou-se o cuidado do professor com os alunos, a empatia e o afecto, o que pode levar a um maior respeito mútuo e a comportamentos éticos mais ajustados (cf. Hoffman, 1991; Gibbs, 1991). Também o envolvimento dos alunos na escola, através de assembleias, de trabalho colaborativo e da criação de *ateliers* conjuntos favorece a criação do sentido de comunidade e favorece a motivação face à escola.

Em ambas as acções se valorizaram e integraram práticas centradas na clarificação de valores (Valente, 1989; Rath, Harmin, & Simon, 1966) traduzida em actividades como as folhas de valores, os diários, o muro de valores ou role-playing, que facilita a aceitação do outro e dos valores do outro. O muro de valores, contudo, foi mais utilizado pelos professores da Oficina. Por fim, verifica-se que vias mais endoutrinadoras de formação ética dos alunos não foram totalmente abandonadas, em especial o sermão, procurando criar a ordem e a disciplina (Alte da Veiga, 2005).

O nosso estudo indica que ao longo da formação a tendência foi de expansão e integração das abordagens, (re)avaliando práticas e integrando outras, numa perspectiva cada vez mais holística de formação ética dos alunos (tal como sugerido pelo esquema já apresentado). Numa publicação nossa de divulgação de alguns resultados do estudo (Feio, 2012) procurámos interpretar os lugares actuais da formação ética no currículo e na escola, numa articulação entre a identificação das situações problemáticas, as estratégias e os espaços de intervenção. Dessa articulação concluímos a existência de três “espaços curriculares”: o professor, a turma e a escola. Em conformidade com esta conclusão, destacamos o excerto:

Do professor espera-se que seja um educador moral: um modelo ético, na transmissão de valores pela palavra, através do diálogo, da compreensão, da escuta activa, que tenha atitudes positivas face ao aluno e ao seu percurso escolar, que aumente as suas expectativas e as dos seus alunos, que cuide, que respeite. Na turma pode apostar-se em dinâmicas mais específicas como a metodologia de casos (análise de casos com sentido para os alunos e de acordo com as realidades), o role-playing, as assembleias de turma, o trabalho de grupo e de cooperação e colaboração, com o fim de estabelecer fortes sentimentos de pertença, devolver o respeito, a justiça e a solidariedade aos grupos que se juntam enquanto turma. Isto pode ser feito por qualquer professor de qualquer disciplina, em momentos curriculares específicos, como a Formação Cívica ou de

acordo com áreas com determinados conteúdos disciplinares. Na escola urge a participação democrática dos alunos, nas decisões, no conhecimento de direitos, na elaboração de documentos de deveres e de regras. Mas a escola deve também ocupar todo o tempo dos alunos com alternativas que importa ainda desenhar. Por outro lado, chamar as famílias à participação continua a ser uma aposta que a escola deve manter. (Feio, 2012)

As mudanças nos alunos que decorreram da formação foram identificadas pelos seus professores (investigadores de primeira ordem), quer ao longo dos processos de formação, quer em períodos posteriores à formação. Consideramos uma das limitações do nosso estudo a impossibilidade de cruzamento de dados e análise entre os professores e a formadora-investigadora, referentes às mudanças nos alunos. Contudo aceitamos como válida e determinante a voz dos professores e reforçamos a triangulação de instrumentos de investigação com o fim de completar o mais possível a resposta a esta terceira questão de investigação. As mudanças nos alunos expressas nos resultados, de acordo quer com o pensamento e percepções dos professores, quer com as práticas implementadas/desenvolvidas e as observadas pela investigadora-formadora, permitem-nos perceber alguma intersecção entre a formação ética dos professores à formação ética alunos, facilitados pelos processos de investigação-acção.

Reforçamos uma vez mais a impossibilidade de generalizar os resultados mas temos evidências de que a formação tenha promovido algumas mudanças nos alunos que sintetizamos na figura seguinte (Figura 23):

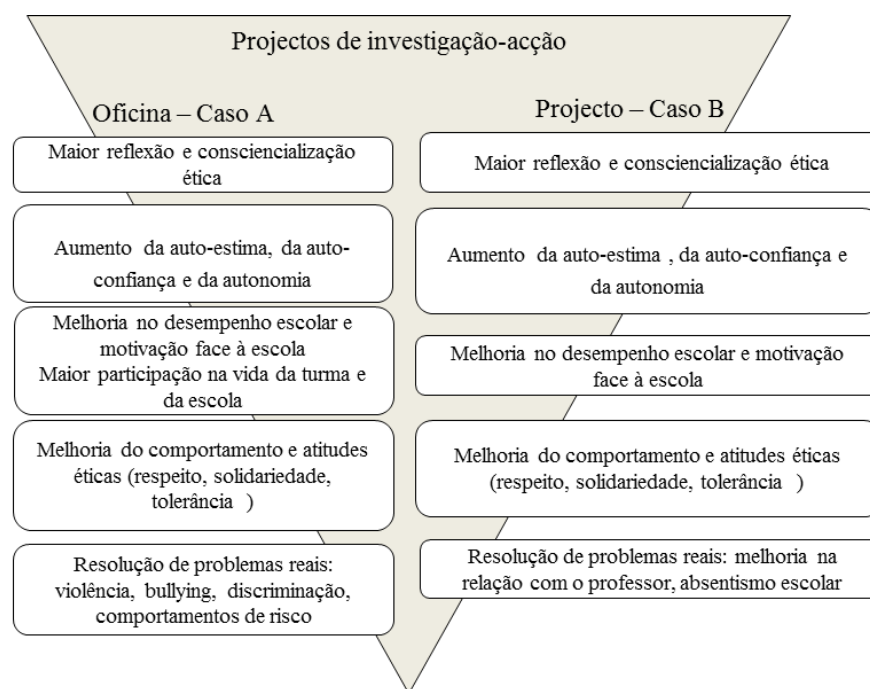


Figura 23 – Mudança nos alunos decorrentes da formação ética de professores pela investigação-acção

A figura sintetiza as mudanças dos alunos dos dois casos destacando-se mudanças de processos de pensamento – reflexão e consciencialização – assim como mudanças atitudinais e de comportamento (face a si, aos outros e à escola). A formação favoreceu a resolução de problemas reais como diminuição de situações de violência, de discriminação ou comportamentos de risco (na Oficina) e a melhoria na relação com o professor e a diminuição de absentismo escolar (no Projecto).

Pensamos que a formação de professores na área da ética é uma forma privilegiada de promover os vários saberes necessários⁹² à formação ético-moral dos alunos, fazendo cumprir, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo em algumas das suas finalidades.

⁹² Aspecto que corrobora muitos outros estudos, mas centramo-nos num acerca dos directores de turma (Zenhas, 2006) que parecem ser professores particularmente interessados na formação ética dos alunos.

Procuramos por fim responder à nossa questão-problema:

Será a investigação-acção particularmente relevante na formação ética dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível de saberes e práticas de formação ético-moral dos alunos?

De acordo com o quadro teórico desenvolvido (informado em grande medida por estudos desenvolvidos em Portugal e em contextos internacionais) e de acordo com o trabalho de campo realizado, situamo-nos em modelos de formação ética de professores centrados na escola (e na comunidade) onde os actores tomam um papel activo na sua formação. Este papel é facilitado através de metodologias semelhantes à investigação-acção. Sublinhando o defendido por exemplo por Noffke (2010) apontamos que a investigação-acção promove nomeadamente: a) nos professores a reflexão, o autoconhecimento e o crescimento pessoal e profissional no domínio ético; b) na escola, a construção de equipas de trabalho colaborativo, particularmente centrado na formação ética dos alunos; c) nos alunos, a melhoria de atitudes e comportamentos e a resolução de problemas que lhes estão associados; d) na escola, a elevação de valores de democracia, pela participação de todos (professores, alunos, funcionários, pais) e consequentemente de justiça/equidade, de respeito, de tolerância, de solidariedade, mas também de esforço e trabalho; e e) transversalmente, a mudança social, onde alunos e famílias necessitam da escola no seu desenvolvimento e da aposta no desenvolvimento profissional dos professores. Acrescentamos neste sentido que a investigação-acção permite valorizar dimensões emocionais no ensino (Caetano, 2011; Estrela, 2010a; Goodson, 2008a).

Com efeito, a metodologia de investigação-acção cumpre finalidades importantes no domínio da formação ética dos professores (de acordo por exemplo com o sentido ético dado à profissão docente por Goodson, 2008a), acentuando a reflexão tanto individual quanto colectiva (Patruet, 2003; Oser, 1986; Habermas, 1987; Dewey, 1997). Coloca a tónica da formação contínua de professores em processos dialógicos, reflexivos, integrativos (teoria-prática) e colaborativos. Estes aspectos têm sido, aliás, defendidos em diferentes estudos acerca da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional (e.g. Clarke & Hollingsworth, 2002; Flores et al, 2009;

Guskey, 2000; Schön, 1991,a, 1996; Roldão et al, 2000), em muitos casos sustentados por metodologias de investigação-acção associados à mudança (e.g. Caetano, 2001, 2003; Elliott, 2004, 2007a; Estrela & Caetano, 2010; Estrela & Estrela, 2006; Zwartz et al, 2009). A literatura acerca da investigação-acção coloca-a como um instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional dos práticos (e.g. Elliott, 1991, 2007a, 2007b; Kemmis, 1998; McNiff & Whitehead, 2010).

Os resultados permitem-nos – dando particular ênfase à voz dos práticos na construção de modelos da formação de professores que poderão ter, consequentemente, efeitos nas políticas educativo-formativas (tal como sugerem os trabalhos de Goodson, 2008a; Noffke, 2010; Perrenoud, 2001) – traçar linhas orientadoras para uma formação ética de professores. Assim, de acordo com o nosso estudo – em toda a sua dimensão, no cruzamento entre o quadro teórico e o trabalho empírico, onde incorporamos os constrangimentos do estudo – propomos uma formação ética de professores traduzida pelo diagrama seguinte (Figura 24):

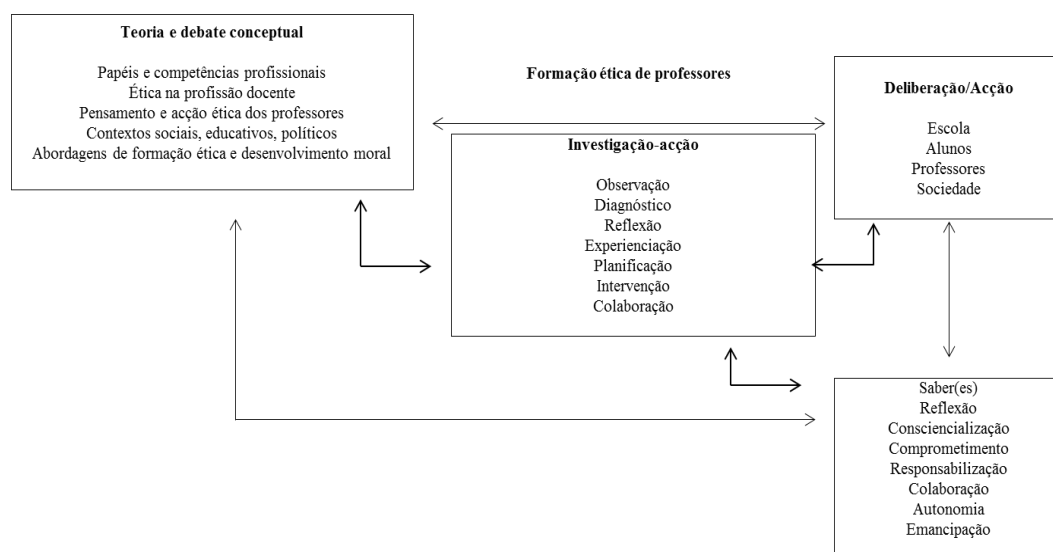


Figura 24 – Linhas orientadoras para a formação ética de professores e resultados esperados

O esquema traduz uma estreita articulação entre a teoria e a prática mediada por metodologias de investigação-acção (aspecto aliás defendido em variados estudos sobre a investigação-acção). Estes não dispensam, antes exigem, reflexão, experienciação, debate, observação e colaboração. Por seu lado, os dados apontam como meio facilitador desta articulação uma formação mais ou menos formal/estruturada, com a participação de um moderador que auxilie, entre outros aspectos, a emancipação face a

hábitos ou rotinas instituídas na escola e na vida profissional dos professores (tal como sugerem os estudos de Kemmis, 2006, por exemplo).

O esquema que desenhamos sustenta uma visão de mudança que será, possivelmente, tanto mais permanente quanto menos imposta, tal como prevêem os trabalhos de Day (2001), Fullan (1993) e Fullan e Hargreaves (1992). Isto significa que a predisposição para a mudança nos professores que se envolvem em processos de investigação-acção é factor determinante.

O presente estudo permite elaborar algumas recomendações no âmbito da formação ética dos professores, umas no sentido do que foi feito, outras aprofundando os limites identificados nas acções de formação realizadas. Assim, deverá ter-se em conta:

- Uma formação de professores onde a discussão e a reflexão acerca de questões éticas, de diagnóstico de situações problemáticas, de (co)construção da intervenção, seja aprofundada. A exploração dos momentos reflexivos quer ao nível colectivo (do debate/discussão), quer individual, exige tempo, pelo que acções de formação deste cariz poderão ter a duração de um ou mais anos lectivos.

- Uma formação onde a reflexão seja intermediada com a experiencição de actividades (dilemas, role-playing, estudo de casos, folhas de valores, muro de valores, entre outras) e materiais concretos (textos, imagens, filmes, entre outros) para a formação ética. Não devem ser abandonadas modalidades do tipo Oficina, antes aprofundadas por momentos de diagnóstico, reflexão, observação e análise. Esta articulação poderá contrariar práticas formativas de que nos fala por exemplo Morgado (2005) e valorizar aspectos ligados à Oficina, elevando níveis de comprometimento. Por outro lado, poderá gerar mudanças mais profundas no domínio do pensamento e da acção.

- A necessidade de exploração/desenvolvimento de técnicas de reflexão/observação mais aprofundadas e sistemáticas como os diários de bordo ou tabelas de observação, valorizando a perspectiva de uma construção ética pela reflexão. À semelhança do que propõe os autores (e.g. Seíça, 2003, a partir de vários estudos), deve desenvolver-se a formação ética a partir da observação de situações problemáticas e de procedimentos reflexivos e dialógicos.

- A necessidade de desenvolver um quadro teórico que informe nomeadamente práticas/abordagens de formação ética dos alunos, mas também a própria ética e deontologia, perspectiva que havia sido defendida no estudo de Estrela e Caetano (2010).

- A necessidade da criação de redes de colaboração dentro e fora da escola, em que a orientação e/ou colaboração de agentes externos se mostra uma importante força motriz no desenvolvimento destes processos. Estreitar a relação entre a universidade e a escola, por exemplo, no âmbito tão complexo como é o da formação ética, poderá ser uma mais-valia. Salientamos ainda a importância de sustentar esta colaboração em equipas de trabalho, como foi exemplo o grupo de investigação do qual fizemos parte. A confluência de saberes e experiências e a efectiva colaboração posta em prática nas acções foi determinante para desenvolver o trabalho. Salientamos ainda o alargamento das redes de colaboração aos alunos, aos pais, aos funcionários e à comunidade, o que facilitará o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva dialógica deverá alargar-se a hetero-observação, aumentando redes de amigos críticos em diferentes momentos dos processos formativos. Este aspecto havia sido já defendido por vários autores dos quais destacamos Day (2001) e Kemmis e McTaggart (2005). Poderá assegurar-se a criação destas redes dentro das escolas, recorrendo a investigadores externos ou a membros dos centros de formação, alargando-se ainda a outras escolas com projectos semelhantes.

A formação de professores constitui-se como uma interface privilegiada na formação ético-moral dos alunos, alimentando movimentos de mudança dentro das escolas, na senda da escola democrática. Assim, o papel do formador como mediador/orientador/interlocutor é muito importante. Este aspecto corrobora a importância atribuída à formação contínua de professores por diversos estudos nacionais (e.g. Estrela & Estrela, 2006; Nóvoa, 1992; Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004) e internacionais (e.g. Day, 2001; Elliott, 2009; Marcelo, 2009).

Ficou clara a necessidade de valorizar a formação ética de professores em domínios cognitivo e processual, experiencial, emocional e intuitivo, corroborando outros estudos feitos em formação de professores (Caetano, 2001, 2011; Estrela, 2010a; Guskey, 2000; Nóvoa, 2002; Reis Monteiro, 2005)

Por fim, pensamos ser muito importante a adaptação da formação às necessidades dos professores e da escola, em que as lógicas sejam de clareza nos objectivos, nas propostas metodológicas e até nos resultados/efeitos esperados. Pelo nosso estudo, em especial, pela avaliação de aspectos negativos referidos pelos participantes, isto poderá facilitar o envolvimento dos professores na formação e nos diferentes processos que a constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ponto procura salientar as dificuldades e constrangimentos da formação, as limitações e constrangimentos da investigação, bem como sugerir pistas de desenvolvimento para a formação e investigação futuras.

Muito embora tenhamos procurado situar a formação ética desenvolvida no pensamento ou nos desejos/motivações dos professores, baseando-nos entre outros aspectos nos resultados da investigação do projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, a verdade é que os grupos de formação se mostraram heterogéneos pelo que o envolvimento nos diferentes momentos do processo formativo foi diferente entre os participantes, variando menos se fizermos a análise global dos dois casos do estudo.

Questionamo-nos se a variação referida se terá devido a factores externos de motivação para a formação, tendo alguns professores sido movidos por obrigações legais de aquisição de créditos ou pela mera curiosidade do tema, o que parece colocá-los mais em grupos de entusiastas e displicentes e menos em grupos de professores investigadores face às motivações de inscrição em acções de formação (cf. Estrela & Estrela, 2006). Também sabemos que a metodologia provocou mal-estar e descontentamento em alguns participantes, aspecto que poderá ser justificado pela dificuldade da metodologia proposta. Como afirmou Caetano (2010b) numa publicação sobre os dados da Oficina (e de outros casos), a investigação-acção exige uma sistematicidade e rigor a que os professores não estão habituados. Pensamos que uma das grandes críticas dos participantes se relaciona com este aspecto, o que também se verifica em outros estudos (e.g. Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-acção exige ainda colaboração que não está, em geral, instituída nas escolas. Um dos aspectos negativos referidos por alguns participantes foi não terem sentido uma efectiva colaboração dentro dos grupos.

Questionamo-nos ainda até que ponto os constrangimentos da profissão docente (assinalados pelos próprios) terão dificultado o envolvimento de todos os professores numa metodologia tão exigente como é a investigação-acção. A falta de tempo dos professores foi o factor mais apontado como negativo pelos participantes, mas também o aumento do trabalho na escola e a dificuldade em lidar com inúmeros problemas,

dificultarão a dedicação à formação e a processos investigativo-reflexivos sistemáticos (Cadório, 2011; Hargreaves, 1998). Estrela (2001) reconhece a importância que o desempenho de papéis assume na formação de uma identidade profissional dos professores, mas aponta que uma grande gama de papéis pode ser nefasta, nomeadamente no que diz respeito a um sentimento de impotência e de ineficácia perante as solicitações tão diversas que não encontram suporte adequado na formação inicial e contínua. Isto pode repercutir-se numa baixa auto-estima profissional ou num difícil equilíbrio entre a actividade do professor na sala de aula e na escola. Uma intensificação do trabalho docente ligado a multiplicidade das tarefas e à burocracia acarreta consequências quer de proletarização e de desqualificação da profissão, quer as que se ligam a trajectórias pessoais, levando ao desejo de abandono do ensino e não ao seu investimento.

Percebemos pelo estudo a importância que o formador pode ter num processo desta natureza, no suporte e acompanhamento da investigação-acção dos práticos. Verificou-se ser importante para a sustentabilidade de um trabalho desta natureza, a existência de um interlocutor/mediador que auxilie nos processos de investigação-acção. A autonomia e a segurança desejadas em formações centradas no professor investigador aliam-se a uma orientação e colaboração profícuas de um elemento/equipa, o que nos faz voltar à importante recomendação de Estrela, Eliseu e Amaral (2007) do acompanhamento sistemático da vida profissional do professor. Já o estudo apresentado por Oolbekkink-Marchand et al (2014) reforçou recentemente também a ideia de que deve ser prestada especial atenção à validade democrática e dialógica, envolvendo mais interessados dentro da investigação-acção e estabelecendo culturas investigativas.

Consideramos poder ser profícuo em futuras investigações um trabalho sistemático de investigadores externos nas salas de aula, suportado, tanto quanto possível por uma equipa de trabalho, à semelhança do que foi feito no grupo de investigação já referido, ligado à universidade. Também salientamos a importância de envolver os vários actores da escola, alunos, funcionários, pais, em projectos de investigação como os desenvolvidos, o que poderá ser enriquecido com contributos de áreas como o desenvolvimento curricular, a avaliação ou a formação de adultos.

Como condicionantes do desenvolvimento deste estudo destacamos a insuficiente observação da investigadora em sala de aula, a fim de poder triangular

dados referentes aos efeitos nos alunos, com os próprios professores. Esta condicionante deveu-se, fundamentalmente, às mudanças acentuadas vividas na escola nos últimos cinco anos, que impediram o natural desenvolvimento dos projectos de intervenção e a colaboração entre os participantes e entre os participantes e a investigadora. A reorganização curricular⁹³, a constituição dos mega agrupamentos⁹⁴, o aumento do número de alunos por turma, a mobilidade e a instabilidade dos corpos docentes nas escolas, os sistemas de avaliação externa de alunos e de professores, são factores que justificam quebras de colaboração nas escolas, instabilidade (institucional, emocional, técnica) e mal-estar docente, que impedem a realização ou continuidade de projectos como os desenhados pelos professores participantes deste estudo.

Isto teve necessariamente efeito na continuidade da nossa investigação (centrada por exemplo nos efeitos da formação nos alunos) e sustentabilidade de redes de trabalho. Consideramos, aliás, muito interessante desenvolver, em outros estudos, a avaliação do real impacto que as mudanças vertiginosas dos últimos anos na educação e a própria crise económica, têm no desenvolvimento/não desenvolvimento de projectos nas escolas para/com os alunos e a comunidade.

Embora possa parecer contraditório, consideramos a estabilidade e o bem-estar factores determinantes para mudanças efectivas e significativas dentro das escolas e para o desenvolvimento de projectos com os alunos e com a comunidade. Consideramos ainda que os professores (em particular os directores de turma) precisam de tempo com os seus alunos (e com os seus colegas) e precisam também eles de uma estabilidade com e nas turmas que tem tardado a instalar-se.

Sabemos que o fim das áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica e Área de Projecto) foi compensado em muitas escolas com ofertas complementares aos alunos em áreas de cidadania ao mesmo tempo que se mantém a Educação para a Cidadania como intenção educativa em todas as áreas curriculares⁹⁵. Se, por um lado, pensamos ser interessante e essencial, desenvolver estudos a fim de se perceber o lugar e a forma da educação para a cidadania dentro da escola de hoje, não dispensamos atribuir, uma vez mais, a devida importância a uma formação de professores neste

⁹³ Veja-se o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho que põe fim às áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e Área de Projecto, áreas privilegiadas no trabalho de formação ética e de cidadania dos alunos.

⁹⁴ Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010.

⁹⁵ Segundo o Despacho Normativo n.º 6/2014 e o Decreto-Lei 139/2012, respectivamente.

domínio, que forneça instrumentos de trabalho, que promova o binómio teoria-prática, que abra espaço à reflexão e à experienciação de actividades com os alunos e promova a colaboração entre professores em projectos comuns. Não dispensamos ainda atribuir uma grande importância à sensibilização e à consciencialização dos professores para aproveitarem as situações educativas da sua vida profissional (onde incluímos conteúdos e dinâmicas curriculares) para a formação ético-social dos mais jovens.

De salientar ainda que pode ser interessante aprofundar novas estratégias de formação ética em investigações futuras e introduzir mais contributos de áreas tão interessantes como as Ciências Naturais e/ou a História das Ciências. Não tivemos a oportunidade de trabalhar com nenhum professor das áreas científicas. O estudo mais amplo de Estrela e Caetano (2010) apresentou também uma escassa representação de professores nestas áreas (apenas 12%) sendo a maioria da amostra constituída por professores das ciências sociais e humanas, línguas e artes, tal como nos nossos casos de estudo.

O referido estudo demonstrou que são os professores das áreas de ciências sociais e humanas que mais valorizam a promoção do desenvolvimento moral dos alunos. Seria interessante desenvolver estudos sobre a relação entre as áreas disciplinares dos professores e as concepções e práticas de formação ética dos alunos.

A formação de professores para além de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria do ensino-aprendizagem, é um lugar onde as investigações sugeridas se podem desenvolver.

Referências Bibliográficas

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1 (1), 7-24.
- Afonso, M.R. (2010a). Concepções de Ética e Moral. In M.T. Estrela & A.P. Caetano. (org.). *Ética Profissional Docente: Do pensamento dos professores à sua formação*. Pp. 25-27. Lisboa: Educa.
- Afonso, M.R. (2010b). Diferentes perspectivas de pensamento ético. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa. Textos de Apoio (CD).
- Afonso, M.R. & Feio, M. (2010). O Professor como educador moral. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente: Do pensamento dos professores à sua formação*. Pp. 73-79. Lisboa: Educa.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Pp. 9-40. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Pp. 171-189. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2010). Reflective development and developmental research: is there a future for action research as a research strategy in German-speaking countries? *Educational Action Research* 18 (1), 57–71.
- Alte da Veiga, M. (1989). O perfil ético do professor. *Revista de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, 10, 83-85.
- Alte da Veiga, M. (2002). O docente, a profissão e a deontologia. *Psychologica*, 30, 449-460.
- Alte da Veiga, M. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Viseu: Palimage Editores.
- Alves, J.L. (1998). Ética e democracia: que relação? In J. Alves (coord). *Ética e o Futuro da Democracia*. Pp. 9-26. Lisboa: Edições Colibri.

- Alves, M. & Azevedo, N. (eds) (2010). *Investigar em Educação. Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado*. Lisboa: FCT/UNL.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2013) (org). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Boavida, J. (2006) *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Percursos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (org). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Pp. 301-347, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na Investigação Educacional. In J. Amado (org). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Pp. 207-232, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anadón, M. (2007). Alguns aspectos sociais e epistemológicos da investigação em educação no Quebeque. In A. Estrela (org). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.
- Aristóteles (2006). *Ética a Nicómano*. Trad. e Notas de António de Castro Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Audigier, F. (2000). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. & Estrela, T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (3), 275–292
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche-Action*. Paris: Antrophos.

- Barbier, J.M. & LESNE, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, A. (2010). A educação holística – enquadramento teórico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 7-24.
- Barbour, R. (2008). *Doing Focus Group*. London: SAGE Publications.
- Bégin, L. (1997). La compétence éthique: une notion à contenu variable. In: Desaulniers, M. Jutras, P. e Legault, G. (orgs). *Les défis éthiques en education*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bîrzéa, C. (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *Micropolitics of educational leadership*. London: Cassell
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria : desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & Le Page, P. (2005). Introduction In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bredo, E. (2006). Philosophies of Educational Research. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Pp. 3-31. Washington, DC: AERA.
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. In: J. Green, G. Camilli & P. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Pp. 357-370. Washington, DC: AERA.
- Buchmann, M. & Floden, R. (1990). Philosophical Inquiry in Teacher Education. In W. Houston (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. Pp.42-58. New York: ATE..
- Burgess, R. & Rudduck, J. (eds) (1993). *A Perspective on Educational case study: A collection of papers by Lawrence Stenhouse*. Coventry: CEDAR

- Buxarrais, M. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Cadório, M.L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Caetano, A.P. (1997). Dilemas dos Professores. In M.T. Estrela (org). *Viver e construir a profissão docente*. Pp. 191-221. Porto: Porto Editora..
- Caetano, A.P. (2001). *A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Caetano, A.P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: DEB/Ministério da Educação (IIE).
- Caetano, A.P. (2004a). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97- 118
- Caetano, A.P. (2004b). Mudança e Formação de Professores. In A. Nóvoa et al (org.). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos de homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa.
- Caetano, A.P. (2004c). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A.P. (2010a). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In M. T. Estrela & A. P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Pp. 157-170. Lisboa: Educa.
- Caetano, A.P. (2010b). La complexité et la formation éthique des enseignants. *Actes du Colloque international francophone «Complexité 2010»*.
- Caetano, A.P. (2011). Pensamento ético dos professores – o lugar da intuição e das emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, 125-134.
- Caetano, A.P. & Afonso, M.R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32 (3), 252-259.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. Pp. 709-725. New York: Macmillan Library Reference.

- Campbell, A.; McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: PCP.
- Canário, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. In Espiney, R. & Canário, R. (org.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Coimbra: IIE.
- Canário, R. (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (eds.) *A escola: Um objecto de estudo*. Pp. 95-117. Lisboa: AFIRSE..
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action research*. London: Routledge Falmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2009). Educational Action Research: A critical approach. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C. (1990). The Teacher and the Taught: Moral Transactions in the Classroom. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). Teacher Research as Stance. In S. Noffke & B. Somekh (eds.). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage Publications.
- Cochran-Smith, M. & Donnell, K. (2006). Practitioner Inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Pp. 503-518. Washington, DC: AERA.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th edition. London: Routledge Falmer.

- Contreras, J. (1997). *La autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cordero, J. (1986). Ética y profesión del educador: su doble vinculación. *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 174, 463-482.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Cultura*, 7, 7-28.
- Cortina, A. (2000). *Ética Mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Coulter, D. (2001). Teaching as Commuicative Action: Habermas and Education. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 90-98. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Craig, C. (2009). Teacher Research and Teacher as Researcher. In L.J. Saha & A. Dworkin (eds). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Pp. 61-70. Houston: University of Houston.
- Damas, M. & De Ketele, J.M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In J. Bransford, J. & L. Darling-Hammond (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. Pp. 390-441. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. et al (2005). Educational Goals and Purposes: developing a curricular vision of Teaching. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. Pp. 169-200. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED. Pp. 47-64. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

- Day, C. & Townsend, A. (2009). Practitioner action research: building and sustaining success through networked learning communities. In S. Noffke & B. Somekh (eds.). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 178-189. London: Sage Publications.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- D'Orey Da Cunha, P (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DEB (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB/ME.
- Delorme, C. (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action. Perspectives pour l'innovation scolaire*. Lyon: Cronique Sociale.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology*. London: Butterworths.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008) (eds.) *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1997a). *How we Think*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (1997b). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Diamond, C.T. (1991). *Teacher Education as Transformation. A psychological perspective*. Philadelphia: Open University Press.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188.
- Duarte, M. (2009). *Contributos para uma formação ética dos educadores de infância em formação inicial*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dubost, J. (1983) Les Critères de la Recherche – Action, *POUR*, 90, 17-21.
- Elbaz, F. (2005). *Teachers' Voices. Storytelling and possibility*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Elliott, J. (1990). En qué consiste la investigación-acción en la escuela?. In J. Elliott *La investigación-acción en educación*. Pp. 23-26. Madrid: Ediciones Morata.

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). Professional education and the idea of a practical educational science. In J. Elliott (ed.). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. (2004). Using research to Improve Practice. The notion of evidence-based practice. In C. Day & J. Sachs (eds). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Pp. 264-290. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Elliott, J. (2007a) *Reflecting where the action is: the selected works of JOHN ELLIOTT*. London: Routledge.
- Elliott, J. (2007b) Making evidence-based practice educational. In M. Hammersley (ed.) *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE publications.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Noffke & B. Somekh (eds.). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 28-38. London: Sage Publications.
- Elliott, J. (2013). The spiritual dimension of teaching: a view of educational action research. In J. McNiff (ed.). *Value and Virtue in Practice-Based Research*. Dorset: September Books.
- Eraut, M. (1987) Inservice Teacher Education. In M. Dunkin (ed) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pp.730-743. Oxford: Pergamon Press.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 2ª edição. Lisboa: INIC.
- Estrela, A., Pinto, M.; Pinto, P.; Rodrigues, A. & Silva, I. (1991). *Formação de professores por competências – Projecto Foco: uma experiência de formação contínua*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Estrela, A. (1998). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In A. Estrela (org). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

- Estrela, A. & Estrela, M.T. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2001) (org). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Pp. 73-79. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1993). Profissionalismo Docente e Deontologia. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4,185-210.
- Estrela, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docentes. In M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: ISET.
- Estrela, M. T. (2003). O Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a Investigação Educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (org). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. (2008). As Ciências da Educação, Hoje. In J.M. Sousa (org.). *Actas do IX Congresso da SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores*. pp. 15-35. Funchal: SPCE,
- Estrela, M. T. (2009). Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. In A. del Dujo, J. J. Boavida & V. Bento (orgs). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Pp. 193-223. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos. Colecção Iberografias.
- Estrela, M. T. (2010a). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M.T. (2010b). Introdução e apresentação do projecto. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Pp. 9- 21. Lisboa: Educa.
- Estrela, M.T., Afonso, R. & Caetano, A.P (2010). Os dilemas de acção e a sua dimensão formativa. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente: Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.

- Estrela, M.T. & Caetano, A.P. (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Feio, M. (2010). Um caso de formação no tema da formação ético-moral dos alunos. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Pp. 121-127. Lisboa: Educa.
- Feio, M. (2012). O(s) lugar(es) da Formação Ética no Currículo – A voz dos professores em contextos de Formação. In M.T. Estrela et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Feio, M. (2013). A investigação-acção como estratégia de formação ética de professores e o cruzamento com a formação ético-moral dos alunos. *Actas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Pp. 3142-3154. Braga: Universidade do Minho.
- Feio, M.& Caetano, A.P. (2011). Formação Ética de Professores e Estratégias de Formação Ética de Alunos – uma experiência de formação, pela Investigação-Acção. In M.T. Estrela et al (2011). *Deontologia, Ética e Valores na Educação: Utopia e Realidade*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Feio, M.& Marques, J. (2013). Da formação ética e deontológica de professores e dos processos formativos experimentados – uma análise inter-casos. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Pp. 3129-3141. Braga: Universidade do Minho.
- Feio, M. & Nunes, J. (2011). Formação Ética de Alunos – Que estratégias? Que contextos? In M.T. Estrela (2011). *Deontologia, Ética e Valores na Educação: Utopia e Realidade*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Feio, M., Nunes, J. & Martins, J. (2013). A formação ética de professores na promoção do envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga et al (orgs). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Pp. 296-306. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Feldman, A., & Minstrell, J. (2000). Action Research as a Research Methodology for the Study of the Teaching and Learning of Science. In E. Kelly & R. Lesh (Eds.) *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In Wittrock, M. (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 37-49. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. Pp. 130-151. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 631-637.
- Fernandes, M. F. (2004). O «Princípio da Responsabilidade» em Hans Jonas: em Busca dos Fundamentos Éticos da Educação Contemporânea. In E. Nascimento et al. *Da Ética à Utopia em Educação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Figueiredo, C. (2005). Formação cívica: e agora, um tempo para reflectir? In I. Menezes et al. *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Pp. 23-36. Porto: Porto Editora.
- Finger, M. & Asún, J. (2001). *Adult Education at the crossroads. Learning our way out*. London: Zed Books.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. Flores & M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Pp. 119-151. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontana, A. & Frey, J. (2005). The Interview. Form Neutral Stance to Political Involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Pp. 695-727. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fonseca, J. (2009). *Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica* [texto policopiado]. Tese de doutoramento em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. *Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Formosinho, M.D. (2009). Educação e Valores: os novos desafios. In A. Del Dujo J. Boavida & V. Bento (coord.). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Pp. 170-191. Guarda: CEI. Colecção Iberografias.
- Forte, A. & Flores, M. (2009). Aprendizagem e(m) colaboração: um projecto de intervenção numa EB 2,3. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Pp. 766 – 784. Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995) The Limits and the Potential of Professional Development. In T. Guskey & M. Huberman (eds). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Pp. 253-267. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: a quartet of a century of learning. In A. Hargreaves et al (eds). *International Handbook of Educational Change*. Pp. 214-228. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Understanding Teacher Development*. Columbia University: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Furu, E. M. (2007). Emotional Aspects of Action Learning. In E. M. Furu, T. Lud & T. Tiller (ed.). *Action Research. A Nordic Perspective*. Pp. 185-202. HoyskoleForlaget: Norwegian Academic Press.
- García, C. M. et al (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992) *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Edições.
- Gibbs, J. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.). *Handbook of Moral behavior and development*. Pp. 183-222. New Jersey: LEA..

- Gibbs, P. (2014). Deliberation, capability and action research: knowledge and becoming. *Educational Action Research*, 22 (3).
- Gillette, M. & Schultz, B. (2008). Do you see what I see? Teacher capacity as vision for education in a democracy. In M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Pp. 231-237. New York: Routledge.
- Gillham, B. (2005). *Research Interviewing – the range of techniques*. Berkshire. Open University Press.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glazer, E. & Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 2, 179-193.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. & Ntebutse, J. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial: une enquête en ligne. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*. 45 (3), 429-450.
- Gomes, A.F. (2002). Proposta de modelo de formação contínua para educadores de infância. *XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (eds). *Investigar em Educação. Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado*. Lisboa: FCT/UNL.
- Goodlad, J. (1990). The Occupation of Teaching in Schools. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodson, I. (1992). Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Understanding Teacher Development*. Columbia University: Teachers College Press.
- Goodson, I. (2008a). *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, I. (2008b). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La Recherche-Action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Press de l'Université du Québec.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2005). Reform of the social sciences and of universities through action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Ronnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research. Developing transformational partnerships*. Oxford: Routledge.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1986). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Habermas, J. (2014). *Ética do Discurso. Vol.III*. Lisboa: Edições 70.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. et al (2005). How Teachers Learn and Develop. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. Pp. 358-389 San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammersley, M. (2007). Educational research and teaching: response to David Hargreaves' TTA Lecture. In M. Hammersley (ed.). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE publications.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in action*. UK: Open University Press.
- Hansen, D. (2001a). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 826-857. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Hansen, D. (2001b). *Exploring the moral heart of Teaching. Towards a teacher's creed*. Columbia University: Teachers College Press.

- Hansen, D. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Pp. 10-26. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Understanding Teacher Development*. Columbia University: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Columbia University: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves et al (eds). *International Handbook of Educational Change*. Pp. 558-575. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 122-144.
- Hargreaves, D. (2007). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In M. Hammersley (ed.). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE publications.
- Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation. A guide for studentes and faculty*. California: SAGE Publications.
- Herr, K. & Anderson, G. (2009). Practitioner Action Research and Educational Leadership. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 155-165. London: Sage Publications.
- Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1984). The Relationship of Moral Atmosphere to Judgments of Responsibility. In W. Kurtines & J. Gewirtz (org). *Morality, Moral behaviour, and moral development*. Pp. 74-106. New York: John Wiley & Sons.
- Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.). *Handbook of Moral behavior and development*. Pp. 275-301. New Jersey: LEA.

- Holly, M. (2010). Writing to Learn: a process for the curious. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 267-277. London: Sage Publications.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- Howe, K. (2001). Qualitative Educational Research: The Philosophical Issues. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 201-208. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Review*, 3(2), 121-136.
- Huberman, M. (1992). Teacher Development and Instructional Mastery. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Understanding Teacher Development*. Pp. 122-142. Columbia: Teachers College Press.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. Pp. 31-62. Porto: Porto Editora.
- Huddleston, E. (2007) (ed). *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Jares, X. (2001). *Aprender a conviver*. Vigo: Xerais.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Jeong, A. (2003). The Sequential Analysis of Group Interaction and Critical Thinking in OnlineThreaded Discussions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 25-43.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Cerf.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Payot-Rivages.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups. Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Pp. 887-908. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kant, E. (1786/1986). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.

- Keiny, S. & Orland-Barak, L. (2010). Educational action research as a Paradigm for Change. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 166-177. London: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and Public Sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Pp. 559-604. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In M. Hammersley (ed.) *Educational Research and Evidence-based Practice*. Pp. 167-180. London: SAGE Publications.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In Reason & Bradbury (ed.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice*. Pp. 91-102. London: SAGE Publications.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 4 (4), 459-476.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (org). *Morality, Moral behaviour, and moral development*. Pp. 52-73. New York: John Wiley & Sons.
- Korthagen, F. (2001). Working with groups of student teachers. In F. Korthagen et al (org). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Pp. 149-174. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Pp. 39-60. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A practical guide*. London: SAGE Publications.
- Kurtines, W. (1984). Moral behaviour as rule-governed behaviour: a psychosocial role-theoretical approach to moral behaviour and development. In W. Kurtines & J. Gewirtz (org). *Morality, Moral behaviour, and moral development*. Pp. 303-324. New York: John Wiley & Sons.

- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Legault, G. (1997). L' école, l' éthique et la formation des «maitres» dans une culture en changement. In M. Desaulniers, P. Jutras & G. Legault (orgs). *Les défis éthiques en education*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leite, T. (2007). *A Avaliação do Processo de Formação, uma Estratégia Formativa? Da Análise das Práticas ao espaço de um modelo de Formação*. Tese de doutoramento apresentada no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa.
- Lepage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E. & Rosebrock, K. (2005). Classroom management. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. Pp. 327-357. San Francisco: Jossey-Bass.
- Le Boterf, G. (1989). *Comment investir en formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Moigne, J.L. (1977). *La théorie du système général – théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lévinas, E. (1998). *Étique comme philosophie première*. Paris: Éditions Payot et Rivages.
- Lévinas, E. (2007). *Ética e Infinito*. Edições 70, Lisboa.
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. In: Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Massachusetts: Condor Book.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo. Livraria Pioneira em Ciência Social.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A user's guide*. California: Sage Publications.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York : Routledge.

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Press*, 91 (4), 509-536.
- Locke, T., Alcorn, N. & O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action Research. *Educational Action Research*, 21(1), 107-123.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris: ESF éditeur.
- Lourenço, O. (1994). O Behaviorismo de um ponto de vista Kohlberguiano: Algumas reflexões e considerações. *Psychologica*, 11, 101-111.
- Lourenço, O. (1995). Comunidade justa de Kohlberg: um caso especial de educação Moral. *Revista de Educação*, 5 (1), 27-39.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Maia, C. (1995). A dimensão ética da função educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 41-60.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marchand, H. (2005). *A idade da sabedoria. Maturidade e Envelhecimento*. Porto: Ambar.
- Marques, J. (2010) *A Reflexão e Discussão de dilemas Éticos como Estratégias de Formação Ética de Professores*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2000). *O livro das virtudes de sempre*. Porto: Edições Asa.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M.J. & Mogarro, M.J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 53, 185-202.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

- McIntyre, D. (1993). Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education. In: Gates, P. (ed.) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2008). *All you need to know about action research*. London: SAGE Publications.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40 (2), 53-76.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, A.T. (2010). O singular caso do estudo de caso: narrativa de um percurso. In M Alves & N. Azevedo (eds). *Investigar em Educação. Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado*. Lisboa: FCT/UNL.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal Of Education*, 26(3), 293.
- Noddings, N. (1999). Care, Justice, and Equity. In M. Katz, N. Noddings & K. Strike (eds). *Justice and Caring*. Pp. 1-20. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2001). The Caring Teachers. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 99-105. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2009). *The Sage handbook of educational action research*. S. Noffke and B. Somekh (eds). London: Sage Publications.
- Noffke, S. (2010). Revisiting dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (eds). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 6-23. London: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Pp. 13-33. Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In A. Prost et al (org). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, M.L. & Marques, J. (2010). A centralidade dos conceitos do bem do aluno e justiça. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, L. Pereira, A. & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (org). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oja, S. (1989). Teachers: Ages and Stages of Adult Development. In M. Holly & C. McLoughlin (eds). *Perspectives on Teacher Professional Development*. Pp. 119-154. London: The Falmer Press.
- Oja, S. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: a Developmental Approach*. Lewes: Falmer.
- Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Steen, H. & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22 (1), 122-139.
- Oser, F. (1984). Cognitive stages of interaction in moral discourse. In W. Kurtines & J. Gewirtz (org). *Morality, Moral behaviour, and moral development*. Pp. 159-174. New York: John Wiley & Sons.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: the discourse perspective. In M. Wittrock (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 906-941 Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-121.
- Oser, F., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395-416.

- Patrício, M. (1995). Formação de professores e educação axiológica. *Revista de Educação*, 5 (1), 11-20.
- Patrício, M. (1997). A escola axiológica. In M. F. Patrício (org). *A Escola Cultural e os Valores*. II Congresso da AEPEC. Pp. 21-36. Porto: Porto Editora
- Paturet, J.B. (2003). *De la responsabilité en Education*. Saint-Agne: Éditions éres.
- Perez Serrano, M. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente, formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000) *Dez Novas Competências para Ensinar*. Lisboa: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Pires, M. (1997). Educação...Educadores e seus valores. In M.F. Patrício (org). *A Escola Cultural e os Valores*. II Congresso da AEPEC. Pp. 411-414. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (ed.). *Educação matemática: Temas de investigação*. Pp. 185-239. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Quintana Cabanas, J.M. (2011). Una crítica a los actuales sistemas educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, 113-123.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus: Bell & Howell.
- Rawls, J. (2001). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reynolds, D. et al (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon.

- Ryan, K. (1992). The moral education of teachers. In: Ryan, K. & Lickona, T. (eds). *Character development in schools and beyond*. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Reis Monteiro, A. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil
- Ricoeur, P. (1997). *O Justo ou a Essência da Justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Robertson, E. (2008). Teacher education in a democratic society. Learning and teaching the practices of democratic participation. In M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Pp. 27- 44. York: Routledge.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: DGIDC.
- Rodrigues, R. (1998). *Avaliação da Formação pelos participantes em Entrevistas de Investigação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Roldão, M.C. et al (2000). *Avaliação do Impacto da Formação. Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1999*. Lisboa: Edições Colibri.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores & M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Pp. 99-118. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Salema, H. (2010) Educação para o Exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores. *Prima Facie – Revista de Ética*, 6, 9-32.
- Sanches, M. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, 5 (1), 41-63.
- Sánchez, J. (1996). La pedagogia moral según José M^a Quintana. In J. M. Quintana *Por un pedagogia humanista. Homenaje al prof. José María Quintana Cabanas*. Pp. 123-136. Madrid: Dykinson/ Narcea.

- Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula. Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Santos, M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos : seus reflexos nas concepções e práticas profissionais*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Schön, D. (1991a). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Ashgate
- Schön, D. (1991b). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1996). *Le Tournant Réflexif – pratiques éducatives et études de cas*. Québec: Les éditions logiques.
- Schwartz, M. (2007). *Effective Character Education. A Guidebook For Future Educators*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Seiça, A. (2010a). As dimensões éticas dos papéis profissionais. In M. T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Seiça, A. (2010b). Do conceito de ética. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa. Textos de Apoio (CD).
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista de Educação*, 2, 5 – 29.
- Seiça, A., Oliveira, M. L. & Mourinha, L. (2010). O papel do professor na educação ética dos alunos do ensino não superior. Actas do XVIII Colóquio AFIRSE/AIPELF. *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. Wittrock (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 3-36. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

- Shulman, L. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In J. Shulman (ed.). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Silva, A. & Madureira, J. (orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, I. (1999). Cidadania e valores morais. Contributo para uma possível inserção curricular destas áreas. *GEPOLIS - Revista de Filosofia e Cidadania*, 6, 24-38.
- Silva, M. I. (1996) *Práticas Educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: IIE
- Silva, M. J. (2009). *A ética na formação inicial de professores. O contributo de professores orientadores na formação ética de estagiários do 2º ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, M. L. (2010). Os valores orientadores da conduta profissional. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Silva, N. (2011). *Avaliação do impacto do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento e implementação do conhecimento didáctico*. Tese de doutoramento em Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Simões, A. (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 3-23.
- Simon, S., Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Sirotnik, K. (1990). Society, Schooling, Teaching, and Preparing to Teach. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sobral, C. (2014). *A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Sockett, H. (1990). Accountability, Trust, and Ethical codes of Practice. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Pp. 45-65. New York: Routledge.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Pp. 443-467. Oaks: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. In J. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pp. 49-53. Oxford: Pergamon Press.
- Strike, K. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Strike, K. (1999). Justice, Caring, and Universality: In defense of moral pluralism. In M. Katz, N. Noddings & K. Strike (Eds). *Justice and Caring*. Pp. 21-36. New York: Teachers College Press.
- Strike, K. & Soltis, J. (1998). *The Ethics of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Terry, P. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5 (3), 269-279.
- Thomas, D. (1995). Treasonable or trustworthy text: reflections on narrative studies. In: D. Thomas (ed.) *Teacher's stories*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Tripp, D.H. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tumbula, S. & Costa, J. (2010). Culturas organizacionais e lideranças nas escolas: A direcção por valores em estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 193-204.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In Pires et al (org). *O ensino básico em Portugal*. Pp. 133- 172. Rio Tinto: Edições Asa.
- Valente, M. O. (1995). A educação, os valores e a formação dos professores. *Revista de Educação*, 5 (1), 21-26.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education. Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Veiga Simão, A.M., Caetano, A.P. & Flores, M.A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26, 173-190.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. Morgado & M. Reis (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Cadernos CIED. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Wilson, V. (1997). Focus groups: A useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209-224.
- Woods, P. (1994). Adaptation and Self-Determination in English Primary Schools. *Oxford Review of Education*, 20 (4).
- Ximenez, M. T. (1998). Educação e democracia: pistas e problemas sobre o ensino da ética e a educação para os valores na escola secundária em Portugal. In Alves (coord). *Ética e o Futuro da Democracia*. Pp. 395-403. Lisboa: Edições Colibri.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: design and methods* (second edition). Thousands Oaks: SAGE Publications.
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. In: J. Green, G. Camilli & P. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Pp. 111-122. Washington, DC: AERA.

- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason & H. Bradbury, *Handbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice*. Pp. 273-283. London: SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2003). Teacher Research as Professional Development for P-12 Educators in the USA. *Educational Action Research* 11(2), 301-326.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29 (103), 535-549.
- Zeichner, K. (2008b). Settings for teacher education. In: M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Pp. 263-267. New York: Routledge.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Pp. 298-332. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora
- Zeni, J. (2001) (ed). *Ethical Issues in practitioner research*. Columbia University: Teachers College Press.
- Zeni, J. (2009). Ethics and the 'personal' in action research. In S. Noffke & B. Somekh, (eds). *The Sage handbook of educational action research*. Pp. 254-266. London: Sage Publications.
- Zwart, R., Wubbels, TH., Bergen, TH. & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*. 60 (3), 243-267.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário.

- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
- Decreto-Lei nº 15/07 de 19 de Janeiro - procede a alterações ao Estatuto da Carreira Docente (DL 139-A/90, de 28 de Abril).
- Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro – Determina o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho – Introduce alterações à avaliação de desempenho docente.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 – regulamenta a avaliação de desempenho docente.
- Lei 286/89 de 14 de Outubro – Estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei-quadro 5/1997 de 10 de Fevereiro - Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar
- Lei 6/2001 de 18 de Janeiro – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.